



Les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire

Laura Rémond

► To cite this version:

Laura Rémond. Les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. Éducation. 2012. <dumas-00781748>

HAL Id: dumas-00781748

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781748>

Submitted on 28 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Sites du Mans

Année universitaire 2011-2012

Les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire.

Laura REMOND

Directeurs de mémoire : BENALI Karine, JAMET Jean-Claude et CAILLEAU Catherine

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Remerciements :

Je tiens à remercier tout particulièrement mes directeurs de mémoire, Mme BENALI, Mme CAILLEAU, et M. JAMET qui m'ont suivi pendant ces deux années de master et qui ont pris le temps, à de nombreuses reprises, de me recevoir et de me conseiller.

Je remercie toutes les personnes (ami(e)s, famille...) qui ont pu d'une manière ou d'une autre participer à ce travail.

Enfin, je ne manquerai pas d'exprimer ma reconnaissance aux enseignants du primaire qui ont pris le temps de répondre à mes questionnaires et à mes entretiens.

SOMMAIRE :

Liste des graphiques et tableaux	6
INTRODUCTION	7
I. PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE EMPIRIQUE	9
A. Qu'est ce qu'une représentation ?	9
1. Historique des représentations	9
a. <i>Les représentations collectives et individuelles</i>	9
b. <i>Les représentations sociales</i>	10
2. L'enseignant est avant tout une personne :	11
B. Historique des langues vivantes étrangères	12
1. Une vaste expérimentation :	12
2. Un enseignement d'initiation :	14
3. L'enseignement des langues vivantes étrangères, un enseignement obligatoire :	17
4. Programmes actuels :	19
C. Les professeurs des écoles non-spécialistes	19
1. Qui peut enseigner une langue étrangère à l'école primaire ?	19
2. L'évolution de la formation des professeurs des écoles en langue	20
a. <i>La formation des professeurs des écoles en langue jusqu'en 2010</i>	20
b. <i>La nouvelle formation en langue pour les professeurs des écoles : LE CLES 2</i>	23
3. Que peuvent ressentir ces professeurs non-spécialistes ?	24
4. Récentes évolutions	26
a. <i>Le CLES 2</i>	26
b. <i>Nouvelles mesures</i>	27
c. <i>Bilan</i>	28

II. DEUXIÈME PARTIE : VERS LA PROBLEMATIQUE	30
A. Eléments clés de la problématique	30
1. La polyvalence des professeurs des écoles :	30
2. Un niveau insuffisant des élèves ?	31
3. La compétence en langues des professeurs des écoles selon O'NEIL :	34
B. Problématique et hypothèses	36
1. Problématique :	35
2. De la problématique aux hypothèses :	35
III. TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE	38
A. Finalités et réalisation du questionnaire	39
B. Présentation de l'échantillon	41
C. Obstacles	43
IV- QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	45
A. Analyse du questionnaire	46
1. Les différents profils :	46
2. Conclusion de l'analyse des questionnaires :	52
B. Nouveaux éléments de réflexion	54
1. La formation des enseignants :	53
2. Le vécu des professeurs des écoles en tant qu'élèves :	55
3. Nouvelles hypothèses :	57

V.CINQUIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE ET ANALYSE	58
A. Finalités et réalisation des questions pour l’entretien	58
B. Analyse de l’entretien	59
1. Présentation de l’enseignante et biographie langagière :	59
2. Les supports :	62
3. Les langues à l’école élémentaire et la formation en langues des enseignants :	63
4. A-t-on besoin de maîtriser une discipline pour l’enseigner ?	64
5. Les représentations de l’enseignante :	65
6. Conclusion de l’analyse de l’entretien:	66
CONCLUSION	69
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	71
ANNEXES	73
RESUMES	89

Liste des graphiques et tableaux :

Liste des graphiques :

Graphique n°1 : le taux de réussite au CLES.

Graphique n°2 : La formation en langues des professeurs interrogés.

Liste des tableaux :

Tableau n°1 : tableau récapitulatif des compétences demandées aux professeurs des écoles pour obtenir l'habilitation.

Tableau n°2 : le niveau en anglais dans sept pays différents.

Tableau n°3 : présentation de l'échantillon.

Tableau n°4 : les professeurs des écoles sans formation en anglais.

Tableau n°5 : Les professeurs des écoles possédant une habilitation.

Tableau n°6 : Professeurs des écoles possédant une formation à l'IUFM.

Tableau n°7 : Professeurs des écoles possédant une formation à l'IUFM et une habilitation.

Tableau n°8 : Professeurs des écoles diplômés d'une licence en anglais.

INTRODUCTION

L'idée de cette recherche m'est venue lors de mon tout premier stage. En effet, lors d'une conversation avec une enseignante de CM2, Anne-Sophie D., nous discutons des langues étrangères à l'école élémentaire et elle m'exprimait ses craintes quant à l'enseignement de cette discipline. Non-spécialiste sans aucune formation, cette enseignante se disait « mal à l'aise » lors des séances qu'elle menait en langues étrangères. Ses remarques m'ont amenée à me questionner et à me demander si tous les enseignants non-spécialistes étaient dans la même situation. C'est ensuite lors d'une activité en langues étrangères avec mes camarades de l'IUFM que j'ai compris qu'il serait très intéressant de baser mon travail de recherche sur ce sujet. En effet, nous devions mener une courte séance d'anglais et mes camarades non-spécialistes en anglais étaient très angoissés car ils n'avaient pas une bonne maîtrise de cette langue. Ils bafouillaient, et ne pouvaient parler en continu en anglais.

Etant titulaire d'une licence d'anglais, les langues étrangères sont un domaine qui m'intéresse tout particulièrement. En faisant ce travail de recherche, je souhaite acquérir des connaissances sur l'histoire de cette discipline, son évolution, et son enseignement à travers différents professeurs. D'autre part, j'aimerais comprendre pourquoi les enseignants non-spécialistes se montrent si mal à l'aise dans l'enseignement des langues étrangères. D'où viennent leurs représentations ? Quel est le rôle de ces représentations dans cet enseignement ? Enfin, ces représentations ont-elles un impact sur les apprentissages des élèves ?

Ce sujet paraît d'autant plus intéressant que la formation des futurs professeurs des écoles en langues étrangères ne cesse d'être modifiée. Il était exigé, à la rentrée 2012, que les professeurs des écoles aient le Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur niveau 2. (CLES 2). Mais récemment, il a été décidé que le CLES 2 ne serait plus obligatoire sous certaines conditions.

Dans la première partie de notre recherche, nous présenterons les données conceptuelles de cette recherche : le concept de représentation, l'historique de l'enseignement des langues, et enfin les enseignants et les langues étrangères : qui peut enseigner cette discipline à l'école et quelle formation pour ces enseignants ? Dans une dernière sous-partie nous traiterons des éléments clés de la problématique.

Dans la deuxième partie de notre recherche seront abordés les éléments clés de la problématique, la problématique ainsi que nos hypothèses.

La troisième partie sera consacrée à la méthodologie employée pour notre recherche quantitative.

La quatrième partie s'attachera à analyser les données quantitatives en lien avec nos hypothèses.

Enfin, la cinquième partie fera part de la méthodologie de la seconde recherche (qualitative) et traitera les données en lien avec nos hypothèses.

I-PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE EMPIRIQUE

A. Qu'est-ce qu'une représentation ?

La recherche reconnaît aujourd'hui l'importance capitale des représentations dans les comportements humains et dans toutes les situations de la vie mentale. En effet, l'individu ne peut être dissocié du cadre social dans lequel il évolue et ses représentations se construisent, de manière dynamique, dans ses interactions avec les autres : ce sont les représentations sociales.

Denise JODELET, psychosociologue, définit la représentation sociale comme « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme 'savoir de sens commun' ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée de la connaissance scientifique. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales.* »¹

1. Historique des représentations

a. Les représentations collectives et individuelles :

Les représentations sociales sont nées du concept sociologique de représentations collectives, énoncé par DURKHEIM (1858-1917), l'un des fondateurs de la sociologie moderne. Il énonce tout d'abord l'idée que les représentations collectives « *sont en étroite lien avec les pratiques et les comportements des individus vivant dans une société donnée. La conscience collective joue un rôle primordial dans la construction des idées, sentiments, des croyances, et des représentations identiques à tous les membres d'une société.* »² Les représentations collectives sont caractérisées par une grande stabilité. Cette stabilité est due à une résistance aux turbulences de la vie au niveau de l'individu : « *les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car, tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls les événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société.* » (DURKHEIM, 1968, p.609)³ DURKHEIM distingue alors les représentations collectives

¹ Source : *Les représentations sociales*, D.Jodelet, page

² Mémoire Androniki Charitonidou, page 22.

³ Cité dans *Psychologie sociales expérimentale de l'usage du langage : Représentations sociales, catégorisations et attitudes, perspectives nouvelles*, E.Sales-Wuillemin, page 180.

des représentations individuelles. Ces dernières sont spécifiques à l'individu, elles correspondent à un ensemble de connaissances que le sujet s'est construit à propos d'objets sociaux, compte tenu d'une évolution personnelle au sein d'un groupe et d'une société. Ces représentations sont en constante évolution, comme l'est l'histoire du sujet.

b. Les représentations sociales :

Le psychologue Serge MOSCOVICI a repris l'analyse de la représentation et a introduit la notion de représentation sociale en faisant remarquer le rôle des représentations dans la vie sociale. Ce qui compte pour lui, ce sont les interactions constantes entre la société et l'individu. *« L'homme crée donc sa réalité à partir des représentations des objets de ce monde. Ces représentations sont à la fois individuelles et sociales puisque l'individu, ayant une personnalité propre et des caractéristiques psychiques particulières, se développe en interaction permanente avec la société au sein de laquelle il vit et agit. La création des représentations chez l'individu met en jeu les caractéristiques psychiques propres à l'individu, son expérience personnelle et son vécu, mais aussi les idées et croyances socialement élaborées et véhiculées dans la société à laquelle il appartient. »⁴.*

Prenons mon propre exemple, mes représentations des professeurs des écoles non-spécialistes sont liées à mon vécu : à ce que j'ai pu observer dans les classes avec plusieurs enseignants et à l'IUFM du Mans avec mes camarades de classe. Dans les deux cas, il apparaissait que ces personnes non-spécialistes ne se sentaient pas capables d'enseigner les langues étrangères à leurs élèves/ futurs élèves. Ce constat ne m'a pas surprise ; pour moi, enseigner une langue c'est d'abord bien la maîtriser soi-même. Cette formation qu'on impose alors aux futurs-enseignants ne fait que renforcer ce que je pense : les enseignants non-spécialistes déjà en poste ne se sentent pas à la hauteur pour enseigner les langues à leurs élèves, les futurs enseignants doivent alors acquérir les connaissances nécessaires pour être capable d'enseigner cette discipline en toute confiance. On remarquera que j'ai volontairement utilisé le nom « connaissances » et non « compétences ». Même si pour moi ces deux mots sont liés (l'un implique l'autre), le but de cette formation en langue est de faire acquérir aux enseignants les connaissances nécessaires dans la langue choisie afin qu'ils se sentent sûrs d'eux et qu'ils fournissent à leurs élèves un enseignement enrichissant et complet.

Enfin, Serge MOSCOVICI décrit deux processus qui caractérisent les représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Le premier rend concret ce qui est abstrait. Pour se faire, l'individu privilégie certaines informations au détriment de d'autres. *« C'est l'objectivation qui, par une mise*

⁴ Mémoire Androniki Charitonidou, page 23.

en images des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels »⁵ Concernant le deuxième processus, l'ancrage, il ne s'agit plus, comme dans l'objectivation, de la constitution formelle d'une connaissance, mais de son insertion dans un ensemble de connaissances familières. Ce processus répond au besoin de rendre familier ce qui est nouveau, de rendre rassurant ce qui fait peur, de rendre compréhensible ce qui, a priori, ne l'est pas. Cette modalité de pensée met en œuvre des mécanismes généraux comme le classement, la catégorisation, l'étiquetage, la dénomination, etc. Le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière.

2. L'enseignant est avant tout une personne :

On a tendance à oublier qu'un enseignant est d'abord une personne, donc un être de représentations. Un des éléments centraux des représentations des enseignants concerne les expériences vécues en tant qu'élèves. Selon plusieurs études, les représentations des enseignants regroupent diverses conceptions, individuelles et sociales, forgées à partir du vécu : *« les enseignants utilisent des croyances, des savoirs pratiques et des représentations en tant que cadre de référence et boîte à outils pour aborder et maîtriser les situations de classe »* (Cambra GINE, 2003, p.207).

Il est alors important de noter que le vécu de l'enseignant peut avoir des répercussions sur la manière dont il enseigne. Si on rattache cela à l'enseignement de l'anglais, la biographie langagière semble être le meilleur moyen de mettre en avant ce vécu pour en percevoir les répercussions sur l'enseignement des professeurs.

Dans le portfolio européen des langues, une partie s'intitule *La biographie langagière* et précise sa fonction et sa composition. Une biographie langagière permet de :

*« -faire le point sur ses expériences dans l'utilisation et l'apprentissage des langues, en milieu scolaire et en dehors du lycée ;
-réfléchir sur ces expériences langagières et interculturelles, en tirer des conséquences et se fixer des objectifs ;
-suivre sa propre progression dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression. »*

⁵ JODELET D. *Représentation Sociale: phénomènes, concept et théorie*, PUF, Paris, page 357-378.

Pour notre travail de recherche, la biographie langagière aura pour but de mettre en avant les différentes expériences de l'enseignant concernant les langues vivantes étrangères de sa jeunesse à aujourd'hui afin de mieux comprendre son rapport aux langues. Il serait intéressant de comprendre si ces expériences ont un impact sur la qualité de l'enseignement de ces professeurs aujourd'hui.

B. Historiques des langues vivantes étrangères

1. Une vaste expérimentation :

Les débuts de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire diffèrent selon les auteurs.

Pour Louis PORCHER et Dominique GROUX, auteurs de livres sur ce sujet, les premières expériences d'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) en France datent de la fin de la seconde guerre mondiale. Pour Charmian O'NEIL, auteur de *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, la première expérience française a commencé en 1954 à Arles à la faveur d'un jumelage avec la ville américaine de York. L'enseignement était donné par des assistants américains et britanniques, bientôt relayés par des institutrices itinérantes, étant donné l'enthousiasme suscité par cette expérience qui s'est étendue à toute la ville. Cette date coïncide avec la convention culturelle européenne rédigée par les membres du conseil de l'Europe. Celle-ci encourage l'apprentissage des langues dans l'ensemble des pays d'Europe en vue de développer « *Une union plus étroite entre ses membres, [...] une compréhension mutuelle, une politique d'action commune visant à sauvegarder la culture européenne et à en encourager le développement.* »⁶ On comprend bien ici la nécessité d'un rapprochement des peuples au lendemain de la seconde guerre mondiale. Cette convention n'est nullement obligatoire, les membres sont libres d'y adhérer. Elle ne précise pas la manière de mettre en place l'enseignement, elle suggère simplement l'idée.

En 1961, à l'initiative du Centre Audio-visuel (C.A.V.) de Saint-Cloud, un apprentissage de l'anglais est expérimenté dans une école de Boulogne-sur-Seine, selon une méthode audiovisuelle élaborée par le C.A.V. : *Lend me your little ears* qui deviendra *Happy Families*. Ces expériences se poursuivent par la suite en 1964 avec le développement de l'enseignement de l'allemand dans certaines écoles maternelles- à l'initiative de Mme Delauney, inspectrice générale des écoles maternelles-, puis durant la rentrée de 1965- sous l'impulsion de M.Haby alors directeur adjoint de la pédagogie. C'est à cette période que certains instituteurs commencèrent à s'impliquer dans cet enseignement. Une enquête du Ministère de l'Education Nationale révèle que près de 24 000 enfants du cycle élémentaire

⁶ Convention culturelle européenne, 19 décembre 1954

bénéficient d'un apprentissage précoce de l'allemand ou de l'anglais pendant l'année scolaire 1964-1965.⁷

En septembre 1965, le ministère de l'éducation nationale lance une expérience d'enseignement de l'anglais à partir du CE2 dans quatre départements « pilotes » : Nord, Pas de Calais, Seine et Allier. Cette expérience vise à évaluer et à organiser ce que l'on nomme à l'époque l'enseignement précoce d'une langue vivante (EPLV). Les années soixante-dix sont marquées par la même volonté de codification et de contrôle, comme en témoigne la parution de la circulaire du 14 septembre 1972 qui précise les modalités d'enseignement : période de « *sensibilisation* » à la maternelle, « *d'approfondissement* » au CP et au CE1, et de « *structuration* » au CE2, au CM1 et au CM2. (Circulaire 72-1059 du 14 septembre 1972.)

La circulaire du 11 mai 1973 limita le développement horizontal des expériences en obligeant les maîtres titulaires des classes à enseigner les langues vivantes. Cela signifie que les professeurs originaires des pays dont on enseigne la langue ne peuvent plus enseigner. De plus, un inspecteur pédagogique régional, Denis GIRARD, a été chargé d'évaluer l'enseignement précoce des langues vivantes sur l'ensemble de la France. Son rapport met l'accent d'une part, sur la bonne prononciation des enfants, la qualité de leur expression et la variété de leur vocabulaire et d'autre part, sur l'intérêt qu'ils manifestent pour la langue qu'ils étudient et la culture du pays où cette langue est parlée. Son rapport signale aussi les limites de cette expérimentation. Aux problèmes de formation insuffisante des enseignants dans la langue étrangère et dans sa didactique, s'ajoute une carence au niveau du curriculum, puisque les progressions ne sont définies ni entre les classes du primaire, ni entre le primaire et le collège. Le matériel pédagogique est souvent disparate et il n'existe pas de manuel spécifique pour l'enseignement précoce des langues. Il préconise alors de ne pas étendre le champ des expériences en cours, mais de porter l'effort sur la formation des enseignants. Progressivement, malgré le soutien très localisé de certaines écoles normales, un nombre important d'écoles primaires abandonnent les expériences.

1989 est une date importante pour l'enseignement précoce des langues- c'est la mise en place de l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école avec la circulaire du 6 mars 1989:

« Cet enseignement, qui sera introduit en général au niveau du cours moyen avec un horaire de deux à trois heures hebdomadaires, a pour objectif de préparer, sur les plans linguistique,

⁷ Source : L'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire, Evaluation, institut national de recherche pédagogique, 1980.

psychologique et culturel, les enfants à tirer le meilleur profit de l'apprentissage des langues au collège. En même temps, il doit favoriser une meilleure réussite scolaire. »

« La condition du succès de cette expérimentation est de confier cet enseignement à des personnels qualifiés sur les plans linguistiques et pédagogique. »

« Connaitre une langue, c'est d'abord être capable de comprendre un message parlé et de s'exprimer verbalement. L'enseignant mettra donc l'accent sur la langue orale, mise en œuvre dans des situations de communication attrayantes pour des enfants de cet âge et variées. »

« L'indispensable évaluation externe sera conduite par le groupe de pilotage académique, en liaison avec la structure d'évaluation qui sera mise en place au niveau national »⁸

Cette circulaire définit les finalités, l'organisation et le contenu de l'expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire. L'intérêt de l'enseignement d'une langue précoce à l'école est enfin reconnu et structuré par des textes. Enfin, l'annexe précise les objectifs et les pistes pédagogiques.

La circulaire du 26 mars 1990 a pour but de poursuivre cette expérimentation contrôlée et de la développer. Elle précise que cette expérimentation s'étendra sur trois années scolaires et que ses résultats auront pour but de fixer *« les bases de la généralisation de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire. »* Toute une partie est consacrée à la formation des enseignants qui apparaît comme une priorité fondamentale. Le texte préconise que des cours de langues et de didactiques soient dispensés à l'école normale par des personnels de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur.

Une nouvelle circulaire paraît au BO, le 5 avril 1990 après analyse des premières observations de l'Expérimentation Contrôlée. Elle prévoit l'extension du dispositif tout en précisant le caractère particulier de cet *« enseignement d'initiation »* : il ne s'agit pas d'anticiper sur l'enseignement de sixième mais on demande aux intervenants *« d'utiliser des situations pédagogiques variées et simples (dialogues, jeux de rôle...) afin de stimuler la motivation des élèves pour les activités de communication. »*⁹

2. Un enseignement d'initiation :

Toutefois, c'est la circulaire du 6 septembre 1991 qui marque une étape importante, rebaptisant le dispositif « EILE » : Enseignement d'Initiation d'une Langue Étrangère. Au terme de deux années

⁸ Circulaire 6 mars 1989.

⁹ Circulaire 5 avril 1990.

d'expérimentation, elle veut apporter de nouveaux éléments de réflexion et de clarification tant au niveau de la finalité que de la méthodologie. La notion d'initiation est réaffirmée en opposition à celle de sensibilisation.

« La notion de sensibilisation exclut ce qui fait l'efficacité de l'apprentissage : sa structuration en fonction d'objectifs terminaux vers lesquels on entend faire progresser les élèves par le biais d'activités convergentes bien réparties dans le temps, c'est-à-dire grâce à une stratégie comportant des étapes et des objectifs intermédiaires ».

« Si, donc, l'initiation à une langue étrangère à l'école englobe nécessairement des objectifs de sensibilisation, elle ne saurait être entièrement définie par ceux-ci. Il convient, en conséquence, de concevoir l'enseignement d'initiation comme un véritable apprentissage et non comme une simple sensibilisation. »¹⁰

Dans ce texte, on précise l'importance de motiver les élèves. L'enseignement vise toujours les Cours Moyens. La priorité est toujours à l'oral même si l'écrit est reconnu. On voit également apparaître la notion de compétences transversales et disciplinaires, ce qui met en cohérence l'enseignement des langues avec les autres disciplines. Enfin, des compétences linguistiques sont aussi définies : compréhension auditive, expression orale, reconnaissance de l'écrit, et écriture.

Avec Le Nouveau Contrat pour l'Ecole et les textes officiels de 1995, 1996, et 1997, le ministère de l'Education nationale, sous l'impulsion de François BAYROU, voulut relancer le processus en généralisant l'enseignement des langues étrangères dès le Cours élémentaire. Le gouvernement affirmait de nouveau sa volonté de voir entrer les langues à l'école primaire.

Dans la circulaire du 3 mai 1995 on peut voir écrit:

« Dans une perspective de coordination avec l'ensemble des apprentissages du premier degré, les instituteurs et professeurs d'école sont les mieux placés pour assurer l'enseignement des langues. [...] la modification des formations en IUFM, l'introduction à terme d'une épreuve obligatoire en langue au concours de recrutement, la poursuite des actions de formation continue engagées dans les académies permettront dans l'avenir à chaque maître d'enseigner une langue dans sa classe. »

¹⁰ Circulaire du 6 septembre 1991.

La mesure n° 7 de la programmation du 13 juillet 1995 propose que tous les élèves soient initiés « *dès le cours élémentaire, chaque jour pendant 15 minutes, à une langue vivante en utilisant les techniques audiovisuelles.* »

Des séances de dix à quinze minutes quotidiennes sont préconisées. Enfin, le choix des langues est divers : allemand, anglais, arabe, espagnol, portugais, italien. L'enseignement, qui devait être dispensé par des maîtres volontaires, ne remettait pas en cause l'EILE quand il fonctionnait. L'autorisation à enseigner une langue à l'école primaire est soumise à l'examen d'habilitation qui concerne tous les personnels autres que les professeurs du second degré et les assistants étrangers. Un matériel vidéo publié par le CNDP (CE1, CE2, CM1 « *Sans Frontière* ») était à la disposition des enseignants pour les aider dans leur tâche. Le matériel a été publié en anglais, allemand, en espagnol et en italien pour trois niveaux, mais les versions en arabe et portugais n'ont jamais vu le jour.

Pendant quatre années, l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique) a étudié les effets de ces mesures officielles dans les classes de CE1, CE2, CM1 et CM2. Les enseignements trop disparates- quand ils existaient- ne donnèrent pas de résultats satisfaisants sur le plan qualitatif, au niveau national. Cela contribua plutôt à générer des disparités importantes entre élèves.

Les nouveaux textes de 1998, 1999- nous avons entre-temps changé de nouveau de ministre de l'éducation nationale- confirmèrent la volonté du gouvernement de faire de l'enseignement des langues dans le premier degré une priorité nationale, L'EILE devient « enseignement des langues étrangères »

« La maîtrise des langues vivantes étrangères est aujourd'hui le gage d'une ouverture de tous les élèves sur le monde, en même temps qu'un facteur décisif d'insertion sociale et professionnelle. »¹¹

Sans remettre en cause les initiations à une langue vivante existant au Cours Élémentaire et au Cours Moyen (Opération « Sans Frontière »), le ministère de l'Education nationale se donna comme objectif de généraliser l'enseignement des langues au niveau du CM2. Il réaffirma aussi sa volonté de voir les élèves entrer réellement dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

« L'enseignement d'une langue vivante aux élèves de CM2 se distingue de l'initiation mise en place en septembre 1995 en ce qu'il donne lieu à des apprentissages linguistiques dispensés par des enseignants possédant des compétences en langue. »¹²

¹¹ Circulaire 98-105 de 1998.

¹² Circulaire 98-105 de 1998.

Contrairement à l'initiation, l'apprentissage met en avant des étapes, des objectifs et des compétences à acquérir : il fait appel à un enseignement structuré. Le personnel enseignant se doit alors d'être formé et compétant pour dispenser cet enseignement qui, petit à petit, se concrétise et prend forme.

3. L'enseignement des langues vivantes étrangères, un enseignement obligatoire :

C'est sous l'impulsion du ministre Jack LANG que l'enseignement des langues vivantes devient réellement obligatoire à l'école primaire. Désormais, les langues vivantes sont officiellement inscrites dans les nouveaux programmes (août 2002, pour le cycle 2 et 3.)

Les quatre compétences à acquérir sont : comprendre l'oral, reconnaître à l'écrit, produire à l'oral, et produire à l'écrit.

Des programmes fonctionnels et culturels sont créés pour : l'Allemand, l'Anglais, l'Arabe, le Chinois, l'Espagnol, l'Italien, le Portugais, et le Russe.

Dans ces nouveaux programmes, le processus d'acquisition de la langue vivante est très clairement déterminé. Il s'agit, sans employer réellement le terme « *sensibiliser* », de préparer l'élève de cycle 2, tout en lui permettant d'acquérir certaines compétences de base sur le plan linguistique et culturel. En revanche, le cycle 3 doit permettre un véritable apprentissage de la langue vivante. A la fin du cycle 3, l'élève doit atteindre le niveau A1 à l'échelle de niveaux de Cadre Européen commun de référence avec, sous-jacent, un objectif clairement identifié qui est de permettre aux élèves de maîtriser deux langues vivantes à la fin de leur scolarité. Ceci implique de choisir alors une deuxième langue vivante en sixième et d'assurer, malgré les difficultés, la continuité des apprentissages entre l'école et le collège.

A la fin des programmes est proposé un document « *mémoire* » d'auto évaluation afin de valider les items du niveau A1. Il s'agit d'un tableau avec « *je peux dire* », « *je peux parler* » etc., et l'élève doit cocher ce qu'il maîtrise ou non. Enfin, un document passerelle est aussi fourni, il permet aux enseignants du collège de prendre connaissance de ce qui a déjà été étudié en primaire.

Dès la rentrée 2002, l'enseignement d'une langue vivante devient donc obligatoire au cycle 3, bénéficiant du même coup d'un statut équivalent aux autres domaines enseignés à l'école primaire. Nous sommes bien évidemment dans une véritable logique d'apprentissage de la langue vivante.

Dans le Bulletin Officiel du 12 avril 2007, on peut voir une partie consacrée aux langues vivantes au cycle 2 et 3. Pour le cycle 3, un tableau présentant les exigences du niveau A1 à acquérir pour les élèves de CM2. Dans celui-ci, on peut trouver les cinq activités langagières : Comprendre, réagir et parler en interaction orale, comprendre à l'oral, parler en continu, lire et écrire. On y trouve également les connaissances que doivent avoir l'élève en fin de cycle 3 : des connaissances sur la culture et le lexique, sur la grammaire et sur la phonologie. Pour chacune d'entre elles, des précisions sont apportées.

« Durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de permettre la communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. Ces deux niveaux constituent le Socle commun de connaissances et de compétences en langues vivantes étrangères. L'école primaire vise l'acquisition du niveau A1. Le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures. »¹³

Dans l'annexe du bulletin officiel du 30 août 2007, on peut voir une partie préambule commun s'intitulant « *Langues vivantes à l'école primaire cycle 2 (CE1) et cycle 3.* ». Puis, 8 programmes sont définis pour chaque langue : Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Espagnol, Italien, Portugais, et Russe. Mais on pourrait affirmer que l'anglais reste encore et toujours la langue qui prime à l'école élémentaire, les autres langues sont alors peu enseignées par les professeurs. Statistiquement, à la rentrée 2009, 89,3% des classes du secteur public bénéficiaient de l'enseignement de l'anglais contre 9,1 % en allemand, 1,5% en espagnol ou encore 0,8% en italien. Différentes raisons peuvent expliquer ce phénomène : « *Tout d'abord le choix est inhérent aux représentations initiales, un choix ancré dans une tradition familiale qui fonde le principe du choix sur l'utilité et la garantie de survie. C'est donc la motivation à apprendre qui prend sa source dans les représentations de l'utilisabilité de l'apprentissage et qui donne une représentation positive d'un avenir long.* »¹⁴. En effet, l'anglais est qualifié de langue universelle, indispensable et en général facile d'apprentissage alors que l'allemand est jugé trop compliqué avec ses déclinaisons et sa syntaxe particulière. Les qualifications des enseignants ou intervenants extérieurs sont aussi en jeu : il n'est pas aisé de trouver des enseignants ayant des compétences confirmées en chinois ou en italien par exemple.

¹³ Circulaire du 12 avril 2007.

¹⁴ UE 77 : Enseigner l'anglais à l'école primaire, Activité n°3 : les idées reçues sur l'apprentissage précoce des langues (auteur : Mme BENALI).

4. Programmes actuels :

Les programmes actuels concernant les langues vivantes sont ceux du 19 juin 2008. Seulement une vingtaine de lignes est consacrée à cette discipline au cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) et au cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2).

Le socle commun des connaissances et des compétences du décret du 11 juillet 2006 répertorie sept compétences, la deuxième étant « *La pratique d'une langue vivante étrangère* ».

L'enseignement des langues s'est donc mis en place petit à petit : d'abord sous forme d'expérimentations, il s'est ensuite précisé avec l'enseignement d'initiation pour finalement devenir une discipline à part entière reconnue et ayant sa place dans les programmes de l'école. Cela a été un grand changement pour les professeurs des écoles : il a fallu qu'ils se forment et qu'ils s'adaptent aux nouvelles exigences de cette discipline.

C. LES PROFESSEURS DES ECOLES NON-SPECIALISTES

1. Qui peut enseigner une langue étrangère à l'école primaire ?

Il paraît important dans un premier temps de rappeler que le professeur est responsable de l'enseignement des langues mais qu'il n'est pas contraint d'enseigner cette discipline. En effet, soit le professeur des écoles possède une habilitation, il peut alors enseigner lui-même cette discipline à ses élèves, soit il ne possède pas l'habilitation et doit alors faire appel à une tiers personne pour l'enseignement des langues étrangères.

Cette personne peut être un professeur du second degré qui sera alors rémunéré par le collège dont il dépend. Elle se porte en général volontaire pour enseigner les langues dans les écoles élémentaires. Elle peut aussi être un assistant étranger. Ceux-ci sont recrutés par le ministère de l'éducation nationale.

Puis, un intervenant extérieur peut aussi enseigner les langues étrangères à l'école élémentaire : ils sont recrutés par les inspections académiques.

Enfin, cet enseignement peut aussi être dispensé par les aides-éducateurs s'ils en ont les compétences.¹⁵

¹⁵ Source : www.education.gouv.fr

De nombreuses personnes, en dehors du professeur des écoles, peuvent alors enseigner cette discipline, ce qui est spécifique à ce champ disciplinaire. On peut alors émettre l'hypothèse que cet aspect n'encourage pas les professeurs des écoles à se former pour pouvoir eux-mêmes enseigner les langues étrangères à leurs élèves.

2. L'évolution de la formation des professeurs des écoles en langue

a. La formation des professeurs des écoles en langue jusqu'à 2010 :

Avant 1999, l'enseignement d'une langue ne concernait que les professeurs des écoles volontaires, aucune habilitation n'était demandée.

A partir de 1999, dans le BO du 24 juin des textes sont publiés sur ce sujet et annoncent :

« L'enseignement ne peut être confié qu'à des personnels linguistes : enseignants du premier degré habilités, enseignants du second degré, assistants étrangers et intervenants extérieurs agréés. Les maîtres qui se sont impliqués dans le processus d'initiation seront encouragés, notamment au moyen d'actions de formation adaptées, à acquérir les compétences requises pour enseigner, leur expérience pouvant être utilement valorisée dans les classes de CM. »

Les professeurs des écoles qui souhaitent initier leurs élèves à une langue étrangère au cours moyen ne sont pas obligés de passer une habilitation. Cependant, leurs collègues enseignant en classe de cours moyen se doivent de la passer. C'est ce que nous rappelle cet extrait :

« L'enseignement d'une langue vivante aux élèves de CM2 se distingue de l'initiation mise en place en septembre 1995 en ce qu'il donne lieu à des apprentissages linguistiques dispensés par des enseignants possédant des compétences en langue. »¹⁶

A partir de la rentrée 2002, l'enseignement d'une langue étrangère au cycle 3 devient obligatoire. Est alors publié dans la circulaire n°2001-222 du 29 octobre 2001 un texte s'intitulant « *habilitation des personnes chargées de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire.* »

¹⁶ Circulaire 98-105 de 1998

« Le nouveau dispositif prévoit une habilitation en deux temps :
 - un entretien à l'issue duquel est délivrée une habilitation provisoire permet de vérifier les compétences linguistiques et culturelles des candidats ainsi que leur connaissance des textes officiels
 - une visite de classe suivie d'un entretien, débouchant sur une habilitation définitive, permet d'attester des aptitudes pédagogiques pour enseigner une langue vivante dans les écoles primaires. »¹⁷

Tableau n°1 : tableau récapitulatif des compétences demandées aux professeurs des écoles pour obtenir l'habilitation.

		Niveau insuffisant	Niveau d'exigence atteint	Niveau supérieur
Compréhension orale	- du document (aptitudes à discriminer)			
	- de l'interlocuteur (capacité à réagir)			
Expression orale	- maîtrise du système phonologique (accentuation, sonorités, rythme, intonation)			
	- correction syntaxique			
	- richesse lexicale			
	- capacité de communication			
Connaissances culturelles	- textes et chansons (poèmes, contes, chants...)			
	- usages des pays où la langue est parlée (vie quotidienne, fêtes traditionnelles...)			
Connaissances des textes officiels	- référentiels, nouveaux programmes, fonctions langagières...			
Maîtrise de la langue française				

Les activités orales sont certainement ce qui effraie le plus l'enseignant non-spécialiste. En effet, on demande à l'enseignant dans la compétence « *expression orale* » de maîtriser la phonologie, ce qui n'est pas chose aisée, cela fait appel à d'autres compétences comme par exemple connaître et savoir lire les transcriptions phonétiques. On lui demande également de connaître et varier son vocabulaire et d'être capable de se corriger en cas d'erreurs. On exige alors de lui d'être un véritable spécialiste finalement. Pour ce qui est de la compréhension orale, il n'est pas facile de comprendre un natif même pour des spécialistes : la vitesse de parole, l'accent etc. Les autres compétences, quant à elles, peuvent facilement être acquises en faisant des recherches et en s'informant.

Puis, en 2006, un autre changement s'opère : l'épreuve des langues est devenue obligatoire au concours de professeurs des écoles. C'était une épreuve orale. A partir d'un texte d'une vingtaine de lignes dans la langue choisie, le candidat devait présenter les grandes idées qui se dégagnaient du texte. Puis, il lisait à voix haute quelques lignes du texte, enfin le candidat s'entretenait avec le jury dans la langue étrangère. Même si le candidat n'avait pas la moyenne à cette épreuve, il pouvait tout

¹⁷ Circulaire n° 2001-222

de même obtenir son concours grâce aux autres matières. Certains jeunes enseignants n'avaient alors pas les compétences nécessaires pour l'enseignement d'une langue, pourtant ils le faisaient tout de même.

L'épreuve de 2006 par exemple était un texte s'intitulant «*Help your children learn the value of money* ». On pourrait noter que la longueur et le vocabulaire de ce texte sont relativement abordables pour des non-spécialistes. Si le candidat connaît quelques mots de vocabulaire de base, il peut s'en sortir. Pour la lecture à haute voix par contre, la phonologie est à maîtriser un minimum.

Depuis 2008, tous les professeurs des écoles désireux d'enseigner les langues étrangères dans leur classe sont alors formés. Ils doivent obtenir le niveau "C1" du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ce qui correspond au niveau d'un utilisateur expérimenté et autonome.¹⁸

Ils valident leurs compétences linguistiques :

- en fin de formation initiale en IUFM, pour les nouveaux professeurs des écoles,
- après la procédure d'habilitation dans les inspections académiques, pour les enseignants déjà en poste.

Les niveaux d'exigence de l'habilitation ont été harmonisés au niveau national. La procédure se déroule en deux temps :

- un entretien avec les membres de la commission d'habilitation
L'entretien se déroule en 4 phases. Il permet de vérifier les compétences linguistiques et culturelles des candidats et leur connaissance des textes officiels. Le candidat obtient une habilitation provisoire.
- une visite de classe suivie d'un entretien

La visite permet d'attester des aptitudes pédagogiques pour enseigner une langue vivante dans les écoles primaires. Le candidat obtient alors son habilitation définitive.

Pilotée au niveau académique, la procédure d'habilitation est organisée dans chaque département par les inspections académiques.

¹⁸ Source : www.eduscol.education.fr : Langues vivantes à l'école : qui enseigne les langues à l'école ?

b. Nouvelle formation en langue pour les professeurs des écoles : le CLES 2 :

« Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur est une certification accréditée par le Ministère de l'Education Nationale (créé par [l'arrêté du 22 mai 2000](#)) et adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Il permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues »¹⁹

L'article premier de l'arrêté du 12 décembre 2010 annonce :

« Sont admis à se présenter au CLES les candidats engagés dans une formation de l'enseignement supérieur conduisant à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre reconnu par l'État, les candidats se destinant à un concours de la fonction publique et, dans le cadre de la formation continue, les enseignants des premier et second degrés »²⁰

Le CLES concerne les non-spécialistes en langues, il évalue cinq compétences langagières : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production écrite, production orale, et interaction.

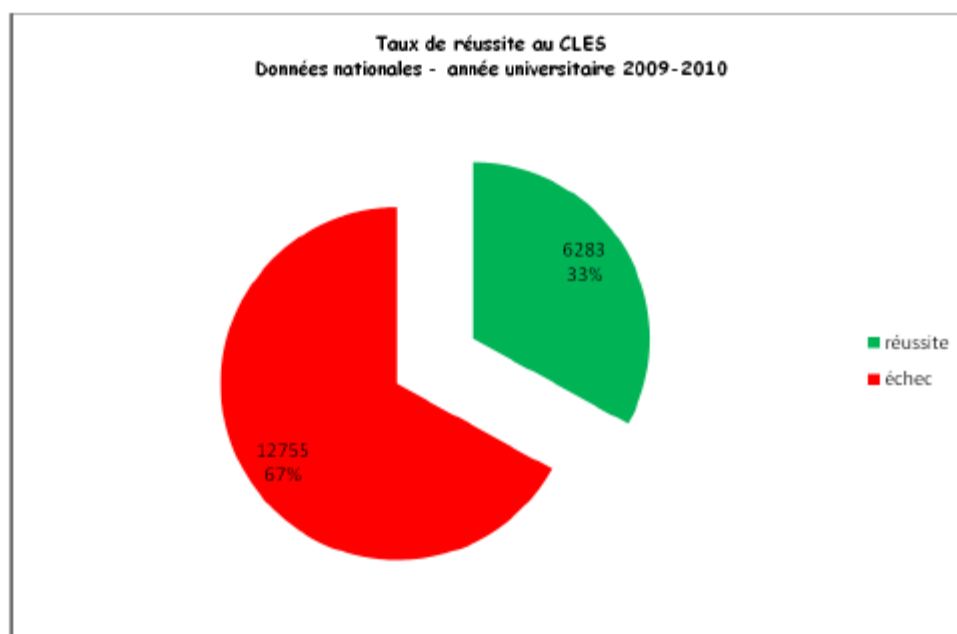
Celles-ci sont également présentes dans le niveau A1 à acquérir par les élèves en fin de cycle 3. En effet, le CLES a été créée à partir du CECRL : cadre européen commun de référence pour les langues.

¹⁹ Source : www.certification-cles.fr, Qu'est-ce que le CLES ?

²⁰ Source : www.certification-cles.fr

Graphique n°1 : le taux de réussite au CLES :

Taux de réussite au niveau national



(Bilan 2010 sur www.certification-cles)

Il n'existe aucune compensation entre les différentes compétences et le candidat doit toutes les valider pour obtenir sa certification. Cette certification pourrait paraître un peu difficile pour les étudiants non-spécialistes, en effet, ceux-ci doivent réellement avoir un très bon niveau sur tous les plans (les cinq compétences) dans la langue choisie. Alors que but n'est pas de vérifier s'ils sont spécialistes ou non mais plutôt de vérifier s'ils possèdent certaines connaissances pour enseigner en école élémentaire.

3. Que peuvent ressentir ces professeurs non-spécialistes ?

Pour tenter de mieux comprendre les professeurs des écoles non-spécialistes en anglais et pour réaliser au mieux mon questionnaire, il me paraît important dans un premier temps de moi-même me positionner dans une discipline où je me considère comme non-spécialiste. En effet, je pense que le passé scolaire peut avoir une influence sur les professeurs des écoles et leur enseignement. Etant diplômée d'une licence d'anglais, j'ai beaucoup étudié la littérature anglaise. Mon parcours m'a aussi offert la possibilité de garder un lien avec le français ; j'avais alors plusieurs heures de cette discipline par semaine. Tout cela m'a aidée à acquérir des connaissances solides sur le long terme. Au contraire, je n'ai pas travaillé les mathématiques et les sciences depuis le lycée. J'ai découvert à nouveau ces disciplines l'année dernière lors de ma première année de master. Je sentais que j'avais

des lacunes et j'ai dû redoubler d'efforts pour le concours afin d'avoir le niveau requis. Néanmoins, les connaissances que j'ai acquises en sciences et en mathématiques sont encore fragiles, je n'ai eu qu'un an pour rattraper mon retard ; et je sens que cela a des conséquences sur mon enseignement. En effet, je passe beaucoup de temps à préparer mes séances de sciences par exemple. Je me documente beaucoup pour être sûre de bien maîtriser mon sujet. J'emprunte de nombreux manuels afin de voir ce que chacun propose et je finis par me perdre entre toutes les propositions de séances. Je suis angoissée à l'idée qu'un élève me pose une question à laquelle je ne sache pas répondre même si j'ai conscience que je pourrais toujours trouver un moyen de m'en sortir en demandant par exemple à l'élève de faire une recherche informatique.

Si on transpose ma situation à celle des enseignants non spécialistes en langues, leur cas est encore plus délicat. Aux premiers abords les situations paraissent similaires : pour la plupart, ils n'ont pas étudié l'anglais depuis plusieurs années, et ont délaissé cette discipline dans leurs études supérieures ou par désintéressement. Ils ont, eux aussi, un an et demi environ pour se remettre à niveau et passer le CLES 2. Néanmoins, dix heures, environ, leur sont proposées pour passer cette certification, heures qui sont placées, en plus de celles de l'emploi du temps habituel, le soir ou à un moment qui risque d'être contraignant pour eux. Le reste du temps c'est en autodidacte qu'ils prépareront cette certification. Autant dire que tout cela n'encourage pas les étudiants à passer cette certification. Pourtant, comme nous l'avons évoquée précédemment elle est obligatoire cette année pour la première fois. Enfin, ne pas se sentir à l'aise dans une discipline que l'on enseigne dans sa langue maternelle, comme les sciences, est une chose, mais ne pas se sentir à l'aise dans l'enseignement d'une langue vivante comme l'anglais en est une autre. En effet, tout d'abord il s'agit d'un enseignement prioritairement à l'oral et enseigner une langue que l'on ne maîtrise pas, c'est exposer ses faiblesses à toute la classe. Si on prend l'exemple de la prononciation, cela peut être un véritable handicap pour le professeur. De plus, étant spécialiste, j'ai pu noter qu'après trois années d'études de la langue anglaise, ce qui est relativement long, je commençais à être capable de penser et réfléchir en anglais pour faire des phrases idiomatiquement correctes. Les structures de phrases, les expressions sont très différentes d'une langue à une autre, au début il est fréquent de passer par le français et de traduire en anglais. Après un certain temps, cette gymnastique devient automatique et il n'est plus nécessaire de passer par le français, tout devient fluide. Pourtant, avec mon expérience personnelle je peux affirmer qu'il suffit de ne plus pratiquer l'anglais pendant quelques années pour en oublier une bonne partie. L'anglais semble une discipline qui a besoin d'être entretenue, or pour la plupart des étudiants, l'anglais n'a pas été travaillé depuis trois ou quatre ans et le temps leur manque pour avoir le niveau nécessaire pour passer le CLES 2. C'est d'ailleurs ce que souligne le rapport

Masterisation de la formation initiale des enseignants de Jolion.J.C.²¹ : « L'exigence du niveau B2 dans une langue étrangère est une mesure qui, si elle est positive sur le principe, se heurte à une réalité de terrain. Le cursus de master ne peut à lui seul satisfaire cette exigence qui devrait être celle de tout étudiant diplômé à ce niveau. Il est nécessaire que cette exigence soit programmée dans une démarche pluriannuelle progressive en y associant également le cursus de licence... »

4. Récentes évolutions

a. Le CLES 2 :

L'année dernière (2011), pour les candidats se présentant à la session 2011 du concours de professorat des écoles (premier degré), le CLES et le C2i avaient été annulés. En effet, dans le guide concours 2011, on pouvait lire « *Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré (CLES 2) Cette disposition est reportée à la session 2012.* » Et "*Certificat informatique et internet de niveau 2 " enseignant " (c2i2e) Cette disposition est reportée à la session 2012.*"²²

Pour le concours de la session 2012, les choses ont encore évolué. En effet, sur le site officiel www.education.gouv.fr, on peut voir « *Ainsi, dès lors que les candidats, titulaires d'un master, présentent un relevé de notes qui atteste de la validation de crédits dans une langue vivante étrangère (qu'ils aient été acquis en M1 et / ou en M2), ils n'ont pas à justifier du CLES 2.* ». Aucun texte officiel n'est encore paru mais il semblerait que si un candidat a validé des crédits dans une langue vivante étrangère durant sa licence ou le master qu'il effectue actuellement, et qu'il peut le prouver à l'aide de relevés de notes, le CLES n'est plus nécessaire pour ce candidat. Le nombre de crédit pour être dispensé du CLES 2 est encore à définir. Le texte stipule également que certaines conditions sont à respecter, la première est par exemple d'avoir réellement validé des crédits dans une langue vivante, il ne doit pas s'agir d'un enseignement de didactique, ni d'une option. L'une d'entre elles est aussi de ne pas avoir obtenu ces crédits par compensation. Si on analyse ce nouveau texte de manière précise, on se rend alors compte que cela dispense alors une grande majorité des candidats du CLES 2. On passe d'un certificat de haut niveau avec des connaissances et compétences précises à acquérir à des cours de langues dont le contenu et le niveau sont très divers selon les candidats.

²¹ http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/rapport_etape.pdf

²² <http://www.guide-concours-professeurs-des-ecoles.education.gouv.fr/>

b. Nouvelles mesures :

En février 2012, après la remise du rapport *"Apprendre les langues - Apprendre le monde"* par le comité stratégique des langues présidé par Suzy Halimi, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative; Luc CHATEL annonce des changements dans l'enseignement des langues.

En effet, dans le rapport est évoqué le problème de la formation des enseignants : *«...certains des enseignants rencontrés s'estiment insuffisamment armés pour tenir leur classe et faire leur travail, doléance qui conduit à revisiter leur formation initiale et continue.»*²³. Premièrement, le rapport explique que, pour la plupart des enseignants, ils n'ont pas, durant leurs études supérieures (licence notamment), bénéficié de cours de langues. Pour beaucoup l'apprentissage de l'anglais s'est alors arrêté au lycée ; le niveau en langues de certains professeurs ne leur permet donc pas s'assurer cet enseignement sans difficulté.

Pour les professeurs de langues du second degré, la connaissance de la langue est certes un point fort, néanmoins il semblerait qu'ils soient démunis sur le plan pédagogique pour gérer correctement leur classe et qu'ils ne disposent pas d'assez de stages pour être suffisamment préparés.

Le rapport fait également état du trop peu de mobilité des enseignants et des élèves. Pour les enseignants, de nombreux programmes existent pour partir à l'étranger et améliorer leur connaissance de la langue (programme Jules Verne par exemple) mais les enseignants sont trop peu nombreux à partir. Pour les élèves, il n'est pas facile d'organiser des voyages à l'étranger, néanmoins le rapport propose *« la mobilité virtuelle »* à travers des sites web comme www.etwinning.com ou des blogs : *« Le programme e-Twinning est justement conçu à cet effet. Il est, à l'heure actuelle, insuffisamment connu, insuffisamment utilisé. Seuls 1 267 projets en cours à ce jour, soit 9 875 écoles inscrites, 15 499 membres inscrits ; la montée en puissance de ce dispositif devrait être une priorité des années à venir. »*²⁴

Le rapport conclut en affirmant *« L'apprentissage des langues n'est pas une question réservée à l'école, c'est une question de société »*. Ce rapport veut accorder plus d'importance aux langues étrangères, notamment l'anglais, c'est pourquoi il fait de nombreuses recommandations. Par exemple, l'une d'entre elles propose une sensibilisation aux langues dès la maternelle. D'autres sont plus axées sur les enseignants : *« refonte d'un master avec mobilité intégrée pour les futurs enseignants, instauration d'un enseignement de LV dans toutes les filières d'université dès la 1ère année pour éviter toute discontinuité et interruption avec le lycée, (ré)introduction, dans le concours*

²³ Extrait du rapport "Apprendre les langues - Apprendre le monde" page 41.

²⁴ Extrait du rapport "Apprendre les langues - Apprendre le monde" page 34.

de professeur des écoles, d'une épreuve de langue (écrit et oral), facilitation et valorisation de la mobilité en formation continue, facilitation de l'accès aux travaux de la recherche. »²⁵

On voit bien ici que ce rapport soulève de nombreux points et propose des améliorations. Parmi ces dernières, la formation des enseignants en langues arrive en tête de liste.

Enfin, l'épreuve d'anglais au concours risque de faire à nouveau son apparition et il se pourrait que l'anglais fasse maintenant partie intégrante du cursus scolaire de la maternelle à l'université pour créer une continuité dans cet apprentissage.

c. Bilan :

La formation des professeurs des écoles en langues est un sujet complexe. Elle est passée par plusieurs étapes. Il s'agissait d'abord de proposer une épreuve d'anglais au concours de recrutement des professeurs des écoles. Celle-ci était plutôt abordable et l'on n'exigeait pas la moyenne sur cette épreuve : le candidat pouvait avoir son concours avec une très mauvaise performance sur cette épreuve. Le risque était alors d'avoir sur le terrain des professeurs des écoles qui enseignaient les langues étrangères sans véritablement les maîtriser. Les enseignants déjà en poste n'ont pas eu à passer cette épreuve, ils n'avaient donc aucune formation pour enseigner les langues.

On est ensuite passé à une habilitation en 2008, elle concernait les professeurs des écoles qui souhaitaient enseigner les langues dans leur classe, elle n'était pas obligatoire.

Enfin, en 2010, le CLES a fait son apparition. Avec 33% de réussite en 2009, le CLES est un certificat qui demande une certaine maîtrise d'une langue étrangère. Les compétences ne sont pas compensables entre-elles. Il s'agit de faire de tous les nouveaux professeurs des écoles des enseignants avec des compétences en langues. On n'est plus dans la même optique, il ne s'agit plus d'une épreuve ou d'une habilitation pour les enseignants qui « voudraient » enseigner les langues dans leur classe, il s'agit d'un certificat en langues basé sur l'auto-formation et il est obligatoire pour être titularisé professeur des écoles.

A la fin de l'année 2011, des changements ont encore eu lieu : le CLES 2 ne serait plus exigé pour les candidats ayant validé des crédits dans une langue vivante étrangère durant leur licence ou leur actuel master.

Aujourd'hui l'éducation nationale semble de plus en plus désireuse d'avoir des professeurs des écoles qualifiés pour enseigner une langue étrangère ; de nouvelles mesures vont certainement voir le jour.

²⁵ Extrait du rapport "Apprendre les langues - Apprendre le monde" page 51.

II. DEUXIÈME PARTIE : VERS LA PROBLÉMATIQUE

A. Éléments clés de la problématique :

1. La polyvalence des professeurs des écoles :

La polyvalence est une spécificité de l'école primaire. En effet, c'est ce qui caractérise l'enseignement du premier degré par opposition au second degré où les enseignants sont spécialisés dans une discipline.

C'est d'ailleurs ce que stipule le document officiel *Les compétences du professeur des écoles* du 18 octobre 2007²⁶ : « *le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire. Il a vocation à instruire et éduquer de la petite section de maternelle au CM2.* ». Enfin, l'arrêté du 12 mai 2010²⁷, définissant les dix compétences professionnelles du professeur des écoles, spécifie dans la troisième compétence, qui s'intitule *maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale*, que l'enseignant doit avoir « *une bonne maîtrise des savoirs enseignés* » et même « *une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines.* »

Ces documents officiels mettent alors en avant la nécessité pour un enseignant de maîtriser tous les champs disciplinaires du programme : français, mathématiques, histoire et géographie, sciences expérimentales, musique, arts visuels, technologie, éducation physique et sportive et bien sûr une langue vivante.

Le document de recherche s'intitulant *la polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité* (PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION, N° 46-47, 1999) définit la polyvalence comme « la prise en charge individuelle par chaque maître des différents domaines ou disciplines du cursus de l'école primaire. »²⁸

La polyvalence apparaît comme naturelle dans un premier temps pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, pour des raisons d'organisation, fut un temps, où les écoles étaient composées d'une classe unique regroupant tous les niveaux. Plusieurs classes ont ensuite été créées mais cette organisation a été maintenue. Ensuite, pour des raisons pédagogiques, un seul enseignant, une seule référence pour les élèves paraît être le meilleur moyen de socialiser et d'éduquer les élèves. Le colloque *la*

²⁶ http://netia59a.ac-lille.fr/~douai-centre/inspection_enseignant_references_07-08.pdf

²⁷ <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000022485632&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

²⁸ <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP046-10.pdf>

polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux va dans ce sens en faisant remarquer que « *l'omniprésence de l'enseignant [...] lui donne la réputation d'effectuer ou de faciliter les transferts [...] d'une activité d'apprentissage à une autre.* »²⁹ Le transfert consiste à savoir utiliser dans de nouveaux contextes des connaissances qui ont été acquises dans un contexte originel.

Néanmoins, ces deux sources présentent également la polyvalence comme un problème.

La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité nous fait part de cinq raisons pour lesquelles la polyvalence est à remettre en cause. Une première raison, appelée argument idéologique met en avant la spécialisation en dépit de la poly-multi ou pluri-valence. En effet, dans la société actuelle, ce qui est prôné et reconnu c'est avant tout le statut de spécialiste. Concernant les études par exemple, tout ce qui touche aux filières pluridisciplinaires tend à disparaître. Puis, un argument politique qui ne nie pas le fait que les enseignants aient environ dix disciplines à enseigner, mais qui précise bien qu'il est demandé à ces enseignants de se focaliser sur certaines disciplines considérées comme fondamentales (lire, écrire et compter). Ensuite, vient un argument pédagogique qui avance que les IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ne permettent pas toujours aux enseignants de se construire un savoir et une posture polyvalente. En effet, ils se concentrent sur les savoirs didactiques et pédagogiques avant tout. Ajouté à cela, un argument conjoncturel qui rappelle que l'offre d'intervenants extérieurs est de plus en plus importante, ce qui n'encourage pas les enseignants à être polyvalents. Enfin, le dernier argument est un argument institutionnel qui rejoint d'une certaine manière l'argument politique : à l'école élémentaire, on a une primauté du français et des mathématiques, à travers les évaluations nationales par exemple ou même à travers la formation des maîtres (un oral de mathématiques et de français). L'accent est donc mis sur deux disciplines au détriment des autres.

Le colloque « *défendre et Transformer l'école pour tous, Marseille, 3-4-5 octobre 1997* » se sert, quant à lui, de statistiques pour montrer le pourcentage d'enseignants qui enseignent seul dans leur classe. (Sans intervenants, ni décharge, échanges de service etc.) Les résultats sont frappants : sur 1034 enseignants d'écoles élémentaires, 665 ne sont pas les seuls à enseigner dans leur classe soit 64% d'entre eux environ. Ce document met en avant une polyvalence remise en cause puisque les

²⁹ <http://www.ac-nancy-metz.fr/IA54/ZepRep/Ressources%20diverses/Outils%20de%20r%E9flexion%20et%20d'action/ECOLE%20POUR%20TOUS/COLLOQUE/BAILLAT/Polyvale.pdf>

enseignants sont de plus en plus nombreux à être déchargés (directeurs ou directrices), à mi-temps ou encore à 80%, à faire des échanges de service, ou à faire appel à des intervenants extérieurs.

Enfin, la revue des sciences de l'éducation a également publié un article sur ce sujet. Il s'intitule *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat*. La polyvalence des professeurs des écoles, c'est-à-dire « la prise en charge par chaque maître des différents domaines ou disciplines constitutifs du cursus »³⁰ ne fait pas l'unanimité chez tous les professeurs des écoles en formation. En effet, certains souhaiteraient confier l'enseignement de certaines disciplines à d'autres professeurs ou à des intervenants. L'article nous présente des enquêtes menées sur des PE1 et des PE2. Les résultats indiquent que les langues vivantes, l'éducation musicale et l'éducation civique (avec respectivement 52 %, 48 % et 47 %) font partie des disciplines que les professeurs des écoles en formation pensent enseigner avec quelques difficultés. Ils demanderaient même volontiers une aide pour l'enseignement de ces disciplines (58 %, 53 % et 39 %). Et certains d'entre eux souhaiteraient même ne plus avoir à les enseigner (36 %, 28 % et 31 %).

Ces trois sources nous montrent clairement que la polyvalence des professeurs des écoles du premier degré est remise en cause de nos jours. L'enseignant ne peut pas avoir des connaissances et des compétences dans toutes les matières, pourtant, dans certaines écoles, pour des raisons financières la plupart du temps, il n'y a aucun intervenant extérieur pour se charger de l'enseignement d'une langue étrangère par exemple, les professeurs doivent alors prendre en charge cet enseignement et avec quelques difficultés.

2. Un niveau insuffisant des élèves ?

Note évaluation, document officiel du ministère de l'éducation, de la jeunesse et de la recherche nous fait part d'une recherche menée par le Réseau Européen en 2002. En effet une étude a été effectuée afin de comparer les compétences d'élèves dans sept pays différents en anglais. L'échantillon se constitue d'environ 1500 élèves par pays et âgés de 15-16ans, ce qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire pour la plupart des pays.

³⁰ PRAIRAT E., RETORNAZ A. « la polyvalence des maîtres en France : une question en débat », Erudit, Revue des sciences de l'éducation n°3 page 2.

Tableau n°2 : le niveau en anglais dans sept pays différents :

Tableau 1 – Performances moyennes en 2002, par pays, dans chaque domaine de compétences								
	Compréhension de l'oral		Compétence linguistique		Compréhension de l'écrit		Production écrite	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Danemark	64,8	20,1	54,0	22,1	78,3	26,3	46,2	29,3
Finlande	59,7	24,5	67,6	20,6	80,3	23,1	47,7	29,5
France	30,6	20,4	48,0	21,4	56,8	21,9	14,6	17,8
Pays-Bas	61,6	21,4	65,0	22,0	77,5	21,5	46,0	25,8
Norvège	73,3	19,6	66,4	20,4	82,0	26,8	56,3	29,7
Espagne	38,3	23,1	58,8	23,3	63,6	21,7	23,4	25,5
Suède	72,2	19,7	64,2	20,4	85,9	22,3	55,4	28,0

31

Au premier coup d'œil, on remarque que la France a la moyenne la plus basse, que ce soit en compréhension oral ou écrite, en compétence linguistique ou en production écrite. Par exemple, les élèves français de 15-16ans ont obtenu une moyenne de 30,6 en compréhension de l'oral contre 72,2 pour les élèves Suédois.

Ces résultats sont bien sûr à nuancer dans la mesure où l'on n'a pas connaissance des exercices qui ont été pratiqués, qu'on ne sait pas le nombre d'heures consacré à l'enseignement de cette discipline dans chaque pays, les moyens financiers dont dispose chaque pays pour cet enseignement (en général) ; on ne connaît pas l'importance de l'anglais dans chaque pays, comment la langue est perçue etc.

Un article paru le 26 août 2009 dans le journal Le Monde tire également la sonnette d'alarme et fait un état des lieux plutôt médiocre. Le niveau des étudiants en anglais est très faible par rapport à d'autres pays comme les pays nordiques. Par exemple au TOEFFL, le "*Test of English as a Foreign Language* », la France est au 69^e rang d'un classement mondial opéré sur 109 pays et au 25^e dans la liste des 43 Etats européens. Sur 120, les français ont obtenu en moyenne 88, résultat assez faible. C'est pourquoi Le Monde a intitulé son article « *les étudiants français, toujours aussi nuls en anglais.* »

Le rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, de juin 2002, est beaucoup plus positif que les deux sources précédentes. En effet, la partie qui s'intitule « *les voies de la réussite* », met en avant un enseignement attrayant et motivant axé sur la découverte, un enseignement qui mêle plaisir de faire et joie de dire : les élèves les plus faibles habituellement sont très actifs et ont une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Il met

³¹ <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/eva0401.pdf>

aussi en avant une structuration et une utilisation de l'espace qui permettent de créer une ambiance favorable : par exemple s'asseoir par terre ou modifier l'organisation des tables. L'utilisation de matériel et d'accessoires motivent également beaucoup les élèves et donnent vie à la langue. Aussi, des tâches ludiques, des réalisations concrètes (cartes, jeux etc.) motivent beaucoup les élèves et apportent du sens aux apprentissages. Enfin, les chansons et les comptines sont aussi des moyens d'aborder l'aspect culturel et de développer la mémoire.

Néanmoins, ce rapport ne manque pas de mentionner les améliorations indispensables. Parmi celles-ci le développement de l'expression orale, le suivi de l'enseignement des langues vivantes au collège et des besoins en formation concernant notamment la pédagogie de l'enseignement d'une langue vivante au premier degré.

Concernant le deuxième point, l'accent est mis sur le manque de suivi entre l'école élémentaire et le collège concernant les langues vivantes étrangères. En effet, les élèves peuvent venir de différentes écoles et ont un niveau très hétérogène : certains sont même débutants alors que d'autres ont déjà bénéficié de plusieurs séances d'anglais au CM2 (rapport qui date de 2002). Un dialogue entre les professeurs des collèges et les professeurs de premier degré s'impose alors afin de proposer aux élèves une véritable continuité dans les apprentissages. Enfin, les habitudes des professeurs, la pédagogie, le matériel utilisé diffèrent énormément d'un professeur à un autre et c'est un véritable problème pour les élèves : par exemple, au collège, la classe de langue est souvent peu décorée et on utilise beaucoup le manuel au détriment de comptines ou chansons.

Concernant le dernier point sur les besoins en formation, le rapport fait remarquer qu'*« on ne s'improvise pas professeur de langue, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier degré. Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement des langues vivantes et former les professeurs de langue du second degré à la spécificité de l'enseignement dispensé à de jeunes enfants. »*. Le rapport stipule que les enseignants doivent d'abord avoir des connaissances nécessaires : connaissance des programmes officiels et savoirs de base sur l'enseignement d'une langue vivante étrangère. Le rapport met également l'accent sur la prononciation liée à la priorité donnée à l'oral à l'école élémentaire. Enfin, il insiste sur l'importance d'établir une progression, d'avoir des objectifs, de systématiquement utiliser le rebrassage, et avoir recours à la remédiation lorsque cela est nécessaire. Enfin, ce rapport fait part d'autres points importants : parmi eux l'intégration de cet enseignement aux autres

disciplines, l'importance du choix du support et l'utilisation de documents passerelles entre le cours moyen et le collège.

Ce rapport met alors en avant de nombreux points positifs avec des exemples d'enseignements réussis même s'il n'oublie pas de faire part des améliorations indispensables. Parmi celles-ci nous retiendrons les besoins en formation des enseignants, notamment concernant la pédagogie, nous retiendrons également la phrase suivante : *« On ne s'improvise pas professeur de langue, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier degré. »*

Aucun document officiel ne semble réellement faire part du niveau des français en anglais, même si, lors des études comparatives la France apparaît toujours dans les derniers du classement.

3. La compétence en langues des professeurs des écoles selon O'NEIL :

Dans *les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Charmian O'NEIL aborde, dans une partie nommée « les problèmes persistants : formation et coordination primaire/secondaire », la compétence en langue des enseignants.

Lors d'études menées au Pays-Bas, des recherches *« comparant les résultats obtenus par les élèves selon que les professeurs étaient des spécialistes ou non. Les résultats [...] ne montrent aucune différence entre les élèves des deux types de professeur. Une recherche menée aux Etats-Unis, dans l'Illinois, avec des élèves apprenant l'espagnol, soit avec des professeurs spécialistes, soit avec l'instituteur de la classe (à l'aide de cassettes et d'une émission télévisée hebdomadaire), ne révèle pas non plus de différence de compétence chez les enfants. Les résultats de l'expérience britannique vont également dans ce sens. »* (Charmian O'NEIL, *les enfants et l'enseignement des langues étrangères* p.132) L'auteur en conclut alors que le facteur le plus important est l'enseignant et non ses compétences en langue.

C.KOSTER qui était chargé des recherches au Pays-Bas écrit dans son rapport :

« Ils n'ont pas besoin d'être de très bons locuteurs de la langue enseignée. Ce qui est beaucoup plus important est la façon d'enseigner, leur présentation du contenu à enseigner, en bref, leur compétence professionnelle. Il n'y a aucun doute possible que la compétence globale des instituteurs

dans la classe est plus importante que leur compétence linguistique comme facteur pour le développement positif de l'intérêt des enfants et leur réussite dans une langue étrangère. »³²

« Les résultats [...] ne montrent aucune différence entre les élèves des deux types de professeur. », « Ils n'ont pas besoin d'être de très bons locuteurs de la langue enseignée. » : Qu'en est-il en France ? Aucune recherche n'a été menée sur ce sujet en France aujourd'hui, notre travail de recherche s'appuiera alors sur plusieurs professeurs non-spécialistes non pas pour en faire une généralité mais pour comprendre les représentations de cet échantillon de professeurs.

B. Problématique et hypothèses

1. Problématique :

L'interrogation centrale de ce travail de recherche consiste à nous demander comment les professeurs des écoles non-spécialistes de l'anglais se représentent l'enseignement de cette discipline à l'école élémentaire. Il s'agit de mettre en avant leurs représentations, de trouver leurs origines et de les comprendre. Enfin, il s'agit également de montrer en quoi ces représentations ont un impact ou non sur leur enseignement.

Ces premiers questionnements en font naître d'autres, à savoir comment ces enseignants non spécialistes parviennent-ils à enseigner l'anglais à l'école élémentaire ? Eprouvent-ils des difficultés ? Aimeraient-ils être dispensés de cet enseignement ? Comment vivent-ils le fait de ne pas avoir de formation ? Est-ce un handicap ? Ou pensent-ils qu'une formation n'est pas nécessaire ? Nous allons tenter de répondre à toutes ces questions par une recherche d'abord quantitative, puis qualitative.

2. De la problématique aux hypothèses :

A partir de la problématique choisie nous allons tenter de faire émerger des hypothèses. Ces hypothèses seront un guide pour le travail de recherche mais ne sont pas exclusives, d'autres peuvent naître durant l'élaboration de ce mémoire.

Les premières hypothèses que nous tenterons de vérifier avec notre travail de recherche sont les suivantes :

³² Charmian O'Neil, *les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, page 133.

H1 : Leur position de non-spécialistes en anglais amène les enseignants à avoir des représentations qui font obstacles à l'enseignement de l'anglais.

H1.1 : Les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes en anglais peuvent être un obstacle à la qualité de l'enseignement de l'anglais voire à l'investissement accordé à cet enseignement.

H1.2 : Les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes en l'anglais peuvent être un obstacle pour l'apprentissage des élèves.

H1.3 : Ces professeurs des écoles éprouvent une certaine crainte et un certain malaise à enseigner cette discipline.

H1.4 : Ces professeurs n'apprécient pas forcément de mener des séances d'anglais, c'est un moment désagréable pour eux.

H1.5 : L'insuffisance de leur formation en anglais est un facteur qui ne met pas toutes les chances de leur côté pour enseigner cette langue étrangère.

H1.6 La préparation de leurs séances d'anglais leur demande beaucoup de temps.

H2 : Leur position de spécialistes en anglais amène les enseignants à avoir des représentations qui sont bénéfiques à l'enseignement de l'anglais.

H2.1 : Les professeurs des écoles spécialistes en anglais apprécient beaucoup de mener des séances en anglais, c'est un moment très agréable pour eux.

H2.2 : Leur diplôme en langues leur facilite beaucoup la tâche pour la préparation de leur séance.

H3 : Il y a plus de professeurs non-spécialistes que de professeurs spécialistes en anglais.

H4 : Les professeurs des écoles spécialistes et non-spécialistes de l'anglais n'utilisent pas les mêmes supports.

H4.1 : Les professeurs des écoles-spécialistes utilisent des albums, et des jeux comme supports pour leurs séances d'anglais.

H4.2 : Les professeurs des écoles non-spécialistes utilisent des fichiers vidéo ou audio pour combler leurs lacunes.

III-TROISIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE QUANTITATIVE

Dans cette partie nous traiterons de l'échantillon et des modalités de recueil et d'analyse des informations de notre recherche quantitative.

A. Finalités et réalisation du questionnaire :

Un questionnaire a été réalisé pour, dans un premier temps, dresser un état des lieux de la situation des professeurs des écoles non-spécialistes. Celui-ci permettra de faire des statistiques et de mettre en avant ou non des comportements spécifiques.

Le questionnaire a été réalisé à partir de la partie 3.2.4 *Que peuvent ressentir ces professeurs des écoles non spécialistes ? Vécu personnel* et du livre *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* dont l'auteur est DE SINGLY.F.

L'objectif de la première question était de vérifier s'il y avait des comportements particuliers à une tranche d'âge : difficultés principalement chez les jeunes professeurs ou au contraire chez les professeurs expérimentés ou des difficultés qui touchent tous les professeurs quelque soit leur expérience.

Les questions 3, 4 et 5 ont été posées afin de montrer s'il y avait un lien entre d'une part la formation des enseignants en anglais et le ressenti des moments de séances (agréable ou non) et d'autre part entre le niveau de l'enseignant en anglais et le moment des séances (agréable ou non).

Pour mieux comprendre ces professeurs et réaliser un questionnaire pertinent, j'ai éprouvé le besoin de moi-même me positionner sur une discipline dans laquelle je ne me sentais pas à l'aise. Ce travail m'a aidé à trouver de nombreuses questions, notamment les supports utilisés (question 6) et la durée de préparation des séances (question 7). En effet, lors de mon travail sur la partie 3.2.4 je me suis rendue compte que mon manque d'aisance en sciences par exemple, se traduisait par l'utilisation de documents déjà créés : documents photocopiables dans des manuels ou déjà confectionnés par des enseignants. Cela pouvait parfois demander énormément de temps de recherche pour trouver ces documents. La durée de la préparation pouvait alors être très longue car il y avait un souci de trouver des documents certes, mais des documents pertinents et qui correspondaient à ma façon de travailler.

Je me suis alors imaginée qu'il en était de même pour les enseignants non-spécialistes en anglais. La durée de préparation de leur séance pourrait également être longue à cause de leur manque d'aisance en anglais : bien préparer la séance, la mémoriser, la répéter, regarder la phonétique, s'entraîner à prononcer etc., dans le but d'être au point le jour de la séance. Concernant les supports, les enseignants non-spécialistes utilisent peut être des fichiers audio ou vidéo car c'est ne pas prendre de risque, et d'une certaine manière ne pas s'investir pour ne pas montrer ses lacunes. Les élèves et l'enseignant se laissent guider par la vidéo (ou la cassette) et les instructions. En effet, les fichiers audio ou vidéo sont souvent accompagnés d'exercices ou de questions pour les élèves. Enfin, dans ce type de support, les personnes qui parlent sont natives, il n'y a alors pas le souci de la phonétique pour l'enseignant, il n'y a même pas le souci de parler puisque la cassette fait déjà ce travail.

Au contraire, l'utilisation d'albums, de jeux ou de flashcards impliquent plus l'enseignant. Si on se focalise sur l'album, le professeur doit le comprendre, le lire, et prononcer correctement chacun des mots ; il doit également poser des questions aux élèves en anglais, mener une séance en parlant uniquement anglais (question 8). On a ici deux types de stratégies, qui pour moi, font tout à fait sens. Ces questions avaient alors pour but de mettre en avant des comportements de spécialistes ou de non-spécialistes.

Puis, la dernière question du questionnaire fait référence à la revue des sciences de l'éducation : *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat* qui montre que les langues vivantes font partie des disciplines que les professeurs des écoles en formation pensent enseigner avec quelques difficultés et ils souhaiteraient même, pour une majorité, confier son enseignement à un autre professeur ou à un intervenant.

Ce questionnaire ne comporte que dix questions avec uniquement des réponses fermées pour qu'il soit rapidement rempli. En effet, un questionnaire trop long avec des réponses ouvertes à rédiger risque d'ennuyer les professeurs et compromettre la validité des réponses. DE SINGLY dans *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, définit les questions fermées comme des questions « où les personnes interrogées doivent choisir entre les réponses déjà formulées à l'avance. » Il définit également les questions ouvertes comme des questions où « les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent. »³³. Il préconise d'adopter un compromis entre questions ouvertes et fermées. Néanmoins, le questionnaire élaboré ne contient que des questions fermées pour que les

³³ DE SINGLY.F *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, page 66.

enseignants puissent y répondre de manière très rapide. Ce manque est comblé par la possibilité pour l'enseignant de s'exprimer avec le choix « Autres » présent dans presque la moitié des réponses.

B. Présentation de l'échantillon :

Le recueil des informations a été effectué sur trente-huit professeurs de l'école primaire, enseignant dans des écoles différentes. Le critère fondamental était que les professeurs enseignaient l'anglais dans leur classe (ou parfois qu'ils aient enseigné l'anglais mais qui maintenant ne l'enseignent plus : cycle 1). Le critère du professeur des écoles spécialiste en anglais ou non n'a pas du tout été pris en compte. Ces enseignants ont été choisis sur la base du volontariat. L'échantillon pourrait être qualifié « d'échantillon grappes »: « On suppose ici que les individus de la population sont naturellement regroupés en paquets relativement homogènes, appelés « grappes »³⁴ ; en effet mes camarades et moi-même avons interrogé plusieurs professeurs (entre trois et quatre) de la même école.

Pour réussir à récolter tous ces questionnaires, j'ai profité des moments de stage pour les faire passer à mes camarades, je les ai aussi proposés aux enseignants de mon propre stage. J'ai également contacté à nouveau les enseignants qui m'avaient accueilli l'année précédente lors de stages d'observations. Enfin, j'ai pris contact avec des personnes de ma famille travaillant en tant qu'ATSEM (Agents territoriaux Spécialisés dans les Ecoles Maternelles.) ; je leur ai alors demandé de faire passer le questionnaire à tous les professeurs de leurs écoles. L'échantillon ne coïncide pas avec une zone géographique bien définie puisqu'il concerne des professeurs de toute la Sarthe, et pour quelques uns, des professeurs d'Indre et Loire.

Tableau n°3 : présentation de l'échantillon :

N° de l'enseignant (classé selon leur formation)	Ecole : LIEU	Sexe
A1	TRANGE (72)	Femme
A2	BLERE (37)	Femme
A3	LE MANS (72)	Non communiqué
A4	LE MANS (72)	Femme
A5	TRANGE (72)	Femme
A6	Non communiqué	Non communiqué

³⁴ MARTIN.O *L'analyse de données quantitatives*, page 20.

A7	TRANGE (72)	Homme
A8	JOUE L'ABBE (72)	Femme
A9	STE JAMME (72)	Femme
A10	COULAINES (72)	Femme
A11	LE MANS (72)	Non communiqué
A12	LE MANS (72)	Femme
A13	JOUE L'ABBE (72)	Femme
A14	BONNETABLE (72)	Femme
A15	SILLE LE PHILIPPE (72)	Femme
A16	LE MANS (72)	Femme
A17	BLERE (37)	Femme
A18	LE MANS (72)	Homme
A19	LE MANS (72)	Non communiqué
A20	Non communiqué	Femme
A21	BONNETABLE (72)	Homme
A22	MARIGNE LAILLE (72)	Non communiqué
A23	STE JAMME (72)	Femme
A24	BONNETABLE (72)	Homme
A25	ST PATERNE (72)	Homme
A26	ST MICHEL DE CHAVAIGNE (72)	Femme
A27	STE JAMME (72)	Femme
A28	BLERE (37)	Homme
A29	LE MANS (72)	Femme
A30	LE MANS (72)	Non communiqué
A31	THORIGNE S/DUE (72)	Homme
A32	PARIGNE L'EVEQUE (72)	Femme
A33	BONNETABLE (72)	Femme
A34	PARIGNE L'EVEQUE (72)	Femme

A35	ANCINNES (72)	Femme
A36	JOUE L'ABBE (72)	Homme
A37	ST PATERNE (72)	Femme
A38	Non communiqué (37)	Femme

C. Obstacles :

Comme le signale Olivier MARTIN dans *l'analyse des données quantitatives*, « toute enquête est entachée d'erreurs ». Il n'existe pas de règles ou de principes permettant de s'en prémunir : il faut simplement être très attentif. ».

Durant la passation de mes questionnaires j'ai en effet rencontré des difficultés. Mais ce n'est pas une grande surprise puisqu'il s'agit ici d'interroger des professeurs des écoles non-spécialistes en anglais et de montrer du doigt leurs difficultés et lacunes.

Premièrement, certains professeurs estimant mal maîtriser l'anglais ont refusé de répondre à mon questionnaire.

Selon moi, d'autres n'ont pas été honnêtes : une des questions de mon questionnaire est la suivante : « Ressentez-vous des difficultés particulières dans l'enseignement de cette matière ? ». Comme choix de réponses, il y avait « oui » et « non ». C'est la question où il y a eu le plus de ratures, les professeurs avaient coché « non », puis ont barré et coché « oui », un professeur n'a pas répondu, quelques uns ont ajouté « quelque fois », ou « un peu » ou ont entouré entre le « oui » et le « non ». Un professeur a même entouré le « non » mais a quand même mis « quelques difficultés de prononciation ». C'était un choix de ma part d'uniquement proposer deux possibilités, car même s'il s'agit de « quelques » difficultés, elles existent. On peut alors se demander si face à un questionnaire de ce genre, ces professeurs n'ont pas osé dire qu'ils avaient des difficultés.

Dans le même genre, un professeur a rajouté « quasiment » à la première réponse de la question 8 qui était la suivante : « Durant vos séances vous parlez ». Parmi les réponses : « uniquement anglais », « anglais et français » et « uniquement français ». L'enseignant parle alors « quasiment uniquement anglais » lors de ses séances, peut-être que l'on pourrait alors affirmer que cet enseignant parle « anglais et français » lors de ses séances.

Tout cela m'amène à me demander si, lors de l'élaboration de mon questionnaire, je n'aurais pas dû porter mon attention sur le vocabulaire employé. En effet, si au lieu de demander « *Ressentez-vous des difficultés particulières dans l'enseignement de cette matière* », j'avais plutôt formulé ma question de la sorte « *Ressentez-vous des gênes dans l'enseignement de cette langue ?* », peut-être que tous les enseignants auraient répondu favorablement à cette question. Le mot « *gêne* » à une connotation plus positive que le mot *difficulté*, qui renvoie tout de suite à une vision d'incompétence ou dans tous les cas à une connotation péjorative. On peut dire qu'on a une première limite du questionnaire ici à savoir comment essayer d'avoir des informations qui se rapprochent le plus de la vérité quand on remplit un questionnaire de manière anonyme : qui vérifiera les réponses aux questions posées ? Car qui n'a jamais menti face à un questionnaire de peur de révéler ses faiblesses ?

Si on pousse notre analyse plus loin et que l'on regarde la cinquième question : « *De votre point de vue, comment qualifieriez-vous le moment de la séance d'anglais ?* », les réponses proposées sont les suivantes : « *très agréable* » « *agréable* » « *pénible* » et « *très pénible* ». Encore une fois, on peut se demander ici si le mot « *pénible* » n'est pas péjoratif. En lisant ce mot, les enseignants savent déjà qu'ils ne vont pas cocher cette réponse puisque c'est un mot violent, et que l'on n'attend pas d'eux qu'ils trouvent « *pénible[s]* » leurs moments de séances d'anglais. Peut-être que si j'avais mis « *pas très agréable* » « *pas agréable* », les professeurs auraient moins été réticents à répondre qu'ils n'appréciaient pas leurs moments de séances d'anglais.

Pour conclure sur ce point, les mots utilisés, leur connotation, l'impression qu'ils dégagent sont des éléments importants à prendre en compte. Lorsque l'on crée un questionnaire pour la première fois, on ne se pose pas toujours les bonnes questions, mais tout doit être prévu : les mots doivent être choisis avec précision et justesse puisqu'un mot employé à la place d'un autre peut tout changer.

Enfin, la question 3 m'a posée de nombreux problèmes. D'une part la réponse « *formation à l'IUFM* » est, après réflexion, très ambiguë : a-t-elle été interprétée comme étant une réelle formation à l'IUFM, un stage à proprement parler d'un enseignant déjà en fonction ? Ou a-t-elle été comprise comme étant une formation qui a été délivrée à l'IUFM lorsque les enseignants étaient encore en formation et qu'ils apprenaient le métier ? (formation qui était donnée puisqu'il y avait une épreuve d'anglais au CRPE.)

Lors de la création de mon questionnaire, j'ai proposé cette réponse en pensant au stage que les professeurs pouvaient faire en anglais, tout comme les stages qu'ils peuvent faire en TICE ou autres. Mais en regardant par exemple les réponses de professeurs que je connaissais je me suis rendue

compte que pour certains ils entendaient ‘la formation reçue à l’IUFM en tant qu’étudiant apprenant le métier de professeur’, pour d’autres cela a été compris comme un véritable stage.

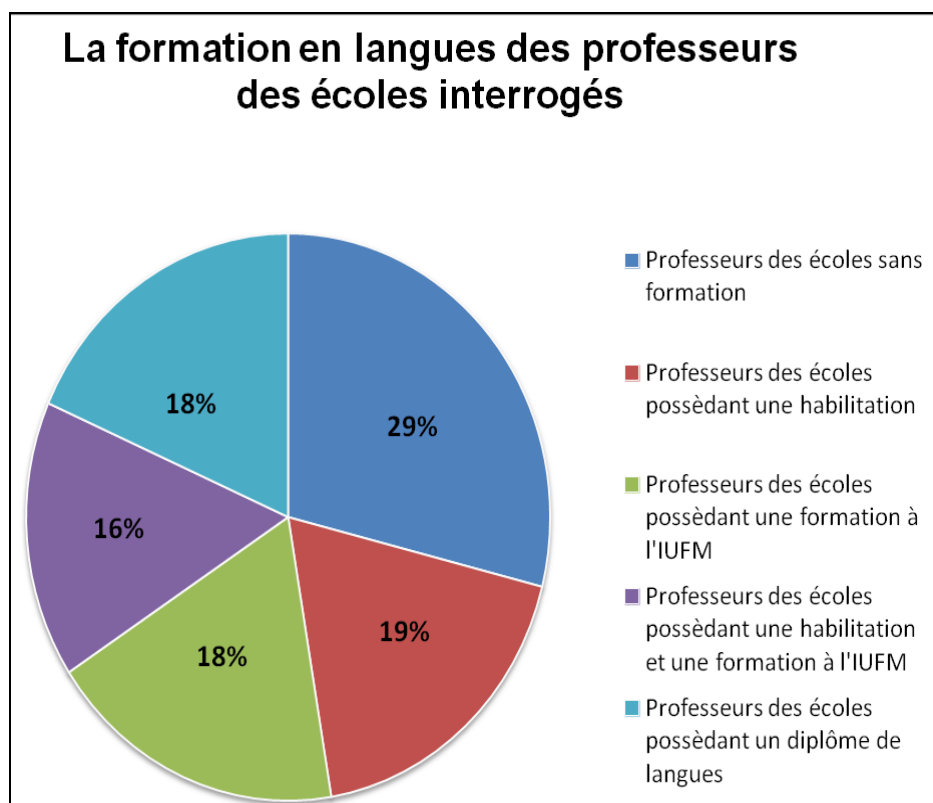
Deux professeurs ont également répondu de manière inattendue à cette question : un professeur a coché simultanément « *formation à l’IUFM* » et « *Aucune formation* ». Cela signifie-t-il que pour lui que la formation reçue à l’IUFM n’est pas pour lui une réelle formation (Formation trop courte, contenu insuffisant ? etc.) et qu’il juge que même avec cette formation il n’a pas les capacités pour enseigner l’anglais ? Un autre professeur a coché « *habilitation* » et « *aucune formation* ». Cela signifie-t-il que pour cette personne l’habilitation n’a aucune valeur ? Et autant dire qu’il n’a pas de formation ?

Pour conclure, les réponses ont été interprétées et comprise différemment selon les professeurs pour cette question, il est important d’en avoir conscience afin de ne pas en tirer de conclusions hâtives.

IV- QUATRIEME PARTIE : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

A. Analyse du questionnaire :

Graphique n°2 : La formation en langues des professeurs interrogés.



Comme on peut le voir, parmi les trente-huit professeurs interrogés, 29% d'entre-eux n'ont aucune formation en anglais, 19% d'entre-eux possèdent une habilitation (et uniquement une habilitation comme formation), 18% une formation à l'IUFM (et uniquement une formation à l'IUFM comme formation) ; 16% des professeurs interrogés possèdent à la fois une habilitation et une formation à l'IUFM, enfin 18% possèdent un diplôme en langues. Parmi ces derniers, certains ont également une habilitation et une formation à l'IUFM, mais le critère retenu a uniquement été celui de la licence. Pour finir, certains professeurs ont coché « habilitation » et « sans formation », ou « formation à l'IUFM » et « sans formation » ; le critère retenu a été celui « sans formation. ». On peut donc voir que l'on a 29% des professeurs qui n'ont aucune formation (ou estiment n'avoir eu aucune formation) contre 71% qui ont une formation quelle qu'elle soit (ou estiment avoir reçu une formation.) Ces statistiques soulèvent de nouvelles questions, à savoir : qu'est-ce qu'une formation en langues ? Est-elle basée sur des connaissances uniquement ou doit-on y trouver des aspects didactiques à savoir comment enseigner l'anglais à des élèves ?

1. Les différents profils :

Comme énoncé précédemment, les trente-huit questionnaires ont été analysés en vue de dégager différents profils afin de mieux comprendre les représentations de chacun. Cette tâche n'a pas été facile puisque dans la plupart des cas aucun profil ne ressortait véritablement. Les réponses étaient en effet toutes variées, qu'il s'agisse de professeurs sans formation en anglais, de professeurs avec une habilitation, une formation à l'IUFM ou alors avec une licence de langues. Une étude des ces quatre catégories de professeurs sera néanmoins effectuée en vue de faire avancer notre travail de recherche et récolter des informations sur les représentations des professeurs des écoles.

Penchons-nous d'abord sur les professeurs des écoles sans formation en anglais : ils représentent, comme nous l'avons dit précédemment 29% des professeurs interrogés.

Tableau n°4 : les professeurs des écoles sans formation en anglais :

Numéro du professeur	Avez-vous des difficultés dans l'enseignement de l'anglais ? : réponses possibles : oui ou non	Nature(s) des difficultés	Echange de service ?	Pour quelle(s) raison(s) ?
Professeur A1	Oui : « je ne le parle pas couramment »	Manque de lexique- Manque d'aisance à l'oral	Non	
Professeur A2	A rien coché : « plutôt des gênes »	Manque de lexique- Difficulté de prononciation	Non	
Professeur A3	Oui	Pas de réponse	Oui	Manque d'aisance
Professeur A4	Oui	Manque de lexique	Oui	Manque d'aisance
Professeur A5	Oui	Lacunes grammaticales- manque de lexique- manque d'aisance à l'oral	Oui	Manque d'aisance
Professeur A6	Oui	Manque d'aisance à l'oral	Non	
Professeur A7	Oui	Manque de lexique	Non	
Professeur A8	Oui	Lacunes grammaticales- manque d'aisance à l'oral- difficulté de prononciation	Non	
Professeur A9	A entouré entre le « oui » et le « non »	Difficulté de prononciation	Pas de réponse	
Professeur A10	A entouré entre le « oui » et le « non » : « Un peu »	Lacunes grammaticale	Non	
Professeur A11	Oui	Lacunes grammaticales- manque de lexique- manque d'aisance à l'oral- difficulté de prononciation (toutes les réponses)	Oui	Manque d'aisance

Si tous les professeurs trouvent le moment des séances d'anglais très agréables ou agréables, une grande majorité des professeurs sans formation interrogés ressent des difficultés dans l'enseignement dans cette langue étrangère. Pour les autres, il semblerait qu'ils en éprouvent uniquement un peu, ou qu'ils ressentent quelques gênes.

De plus, ces professeurs maîtrisent tous moyennement l'anglais, à l'exception d'un enseignant qui a coché à la fois « maîtriser moyennement » et « ne pas maîtriser ».

Concernant la question 10 : « Si vous aviez la possibilité de confier l'enseignement de cette discipline à un autre collègue, accepteriez-vous ? » : quatre professeurs ont répondu « oui » pour « manque d'aisance dans l'enseignement de cette discipline », six ont répondu « non » et un professeur ne s'est pas prononcé. On peut alors noter deux profils différents : ceux qui pensent que le niveau qu'ils ont fait qu'ils ne sont pas assez à l'aise en anglais pour l'enseigner. Au contraire, on a ceux qui, malgré leurs difficultés, pensent être à l'aise dans l'enseignement de cette discipline et ne demanderaient pas à être déchargés.

Concernant les supports utilisés, les réponses sont très variées, aucun support ne semble être spécifique à ces professeurs. On peut alors noter que les hypothèses de départ sur le lien entre support utilisé et niveau de l'enseignant ne sont pas vérifiées ici. En effet, les hypothèses étaient les suivantes : les enseignants sans formation tendraient à utiliser des fichiers sons, des vidéos ou des photocopies de manuels pour compenser, en quelque sorte, leurs difficultés. Au contraire, les enseignants ayant une formation, plus à l'aise, utilisent des albums, des flashcards ou des jeux comme supports pour leurs élèves. Les résultats des questionnaires ne vont pas dans ce sens et nous amènent à remettre en cause le critère du support : peut-on dire qu'il y a des types de supports spécifiques au niveau des enseignants en anglais ? Après avoir parlé avec une de mes camarades de l'IUFM, j'ai compris qu'elle voyait dans des fichiers sons ou fichiers vidéo un bon support pour faire parler ses élèves. En effet, étudiante possédant le CLES2, elle a un bon niveau en anglais, pourtant elle avoue avoir des lacunes en prononciation, les fichiers sons apparaissent alors comme un modèle de prononciation pour ses élèves et permettent surtout de proposer des situations qui font appels à des interactions, qui amènent un dialogue en anglais et qui donnent envie aux élèves de participer. Pour elle, ces types de supports favorisent l'oral.

Pour conclure, on peut voir que parmi les professeurs des écoles sans formation en anglais, certains peinent à enseigner cette discipline alors que d'autres semblent s'en sortir. Le verbe « sembler » a été employé volontairement, car encore une fois, il s'agit ici d'un questionnaire et il est préférable d'être vigilant quant à la véracité des réponses apportées.

Regardons maintenant les professeurs possédant une habilitation qui sont au nombre de sept sur trente-huit (Soit 18% des personnes interrogées).

Tableau n°5 : Les professeurs des écoles possédant une habilitation :

Numéro du professeur	Niveau en anglais	Avez-vous des difficultés dans l'enseignement de l'anglais ? Réponses possibles : oui ou non.
Professeur A12	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A13	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A14	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A15	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A16	Maîtrise bien	Non
Professeur A17	Maîtrise moyennement	Non
Professeur A18	Ne maîtrise pas	Oui

Comme on peut le voir, dans cet échantillon, les professeurs des écoles possédant une habilitation maîtrisent en général moyennement l'anglais. Deux professeurs des écoles se distinguent : le professeur A18 qui ne maîtrise pas l'anglais, et le professeur A16 qui maîtrise bien l'anglais. Enfin, d'une manière générale, ces enseignants ressentent des difficultés dans l'enseignement de l'anglais (5 professeurs sur 7) : comment expliquer ces écarts de niveaux et les difficultés qu'ils rencontrent ? N'ont-ils pas passé d'examen ? On pourrait nourrir cette réflexion en ajoutant que lors d'une conversation avec une enseignante, il a été dit que l'habilitation, fut un temps, était donnée à tous les professeurs sans examen ni test. D'ailleurs, l'enseignante en question possède l'habilitation puisqu'on lui a « donnée. » Cet élément doit être pris en compte pour l'analyse de nos résultats.

Pour conclure sur les professeurs des écoles possédant une habilitation, on peut noter qu'il semblerait y avoir des profils totalement différents, c'est-à-dire des professeurs à l'aise pour une minorité, et des professeurs qui ne sont pas à l'aise dans cet enseignement pour une majorité.

Si on se penche maintenant sur les sept professeurs des écoles possédant une formation à l'IUFM, on peut également remarquer qu'il existe plusieurs profils.

Tableau n°6 : Professeurs des écoles possédant une formation à l'IUFM :

Numéro du professeur	Ressenti du moment de séance	Niveau en anglais	Avez-vous des difficultés dans l'enseignement de l'anglais ? : réponses possibles : oui ou non
Professeur A19	Agréable	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A20	Agréable	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A21	Très agréable	Maîtrise bien	Non
Professeur A22	Pénible	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A23	Très agréable	Maîtrise moyennement	Oui
Professeur A24	Agréable	Maîtrise bien + « plus ou moins »	Pas de réponse
Professeur A25	Agréable	Maîtrise moyennement	Non + « Quelquefois »

Si on regarde le moment des séances, tous les professeurs sont d'accords pour dire que leurs moments de séances sont très agréables ou agréables sauf un enseignant qui les trouve « pénible[s] ». Concernant maintenant le niveau de langue, cinq estiment maîtriser moyennement l'anglais, alors que deux estiment bien le maîtriser. Enfin, quatre professeurs ressentent des difficultés dans l'enseignement de l'anglais, deux n'en ressentent pas et un ne se prononce pas. On peut néanmoins noter que les deux professeurs qui ne ressentent pas de difficultés dans l'enseignement de l'anglais ont quand même, à la question suivante sur la nature des difficultés, coché des réponses. Ces contradictions rejoignent les limites que nous avons évoquées précédemment. Le professeur qui a ajouté « quelque[s] fois » à même répondu qu'il souhaiterait confier l'enseignement de l'anglais à un collègue pour « manque de qualifications » ; comment expliquer alors qu'il ait entouré « non » à la question sur les difficultés d'enseignement ?

Ces profils totalement différents viennent peut-être du fait que l'expression « formation à l'IUFM » ait mal été comprise, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Puis, si on regarde de plus près les six enseignants possédant à la fois une habilitation et une formation à l'IUFM, par conséquent une sorte de double formation, on peut voir qu'on a sensiblement les mêmes choses que la catégorie précédente.

Tableau n°7 : Professeurs des écoles possédant une formation à l'IUFM et une habilitation :

Numéro du professeur	Niveau en anglais	Langage parlé lors des séances	Avez-vous des difficultés dans l'enseignement de l'anglais ? : réponses possibles : oui ou non	Pour quelle(s) raison(s) ?	Echange de service ?
Professeur A26	Maîtrise moyennement	Uniquement anglais	Oui	Manque de lexique	Non
Professeur A27	Maîtrise moyennement	Anglais et français	Oui	Lacunes grammaticales- manque de lexique- difficulté de prononciation	Non
Professeur A28	Maîtrise moyennement	Anglais et français	Oui	Lacunes grammaticales	Non
Professeur A29	Maîtrise moyennement	Anglais et français	Oui	Manque de lexique- difficulté de prononciation	Oui
Professeur A30	Maîtrise moyennement	Anglais et français	Non	Pas de réponse	Non
Professeur A31	Maîtrise moyennement	Uniquement anglais	Non	Pas de réponse	Oui

On peut voir ici que ces professeurs maîtrisent tous moyennement l'anglais, malgré leurs deux formations. Ils trouvent tous leurs moments de séances très agréables et agréables. Concernant le langage parlé durant les séances, on a quelque chose de nouveau ici : sur ces six enseignants, deux parlent uniquement anglais durant leur séance. Enfin, comme les catégories précédentes, les avis sont partagés : certains ressentent des difficultés (et sont au nombre de quatre), les deux autres ne ressentent pas de difficultés. L'un de ces deux derniers professeurs confierait quand même l'enseignement de l'anglais à un autre collègue, malgré le fait qu'il n'ait pas de difficulté et il n'a d'ailleurs pas souhaité se prononcer quant à la raison pour laquelle il voulait se décharger de cet enseignement.

Encore une fois, nous ne savons pas si les enseignants qui ont coché « formation à l'IUFM » faisaient référence à un stage d'anglais ou à une formation en anglais en tant qu'étudiant à l'IUFM. De plus,

nous ne pouvons affirmer que les enseignants qui possèdent l’habilitation ont effectivement passé un examen ou si celle-ci leur a été délivrée tout simplement.

Enfin, nous allons terminer cette analyse par les professeurs diplômés d’une licence d’anglais, ils sont au nombre de sept.

Tableau n°8 : Professeurs des écoles diplômés d’une licence en anglais :

Numéro du professeur	Niveau en anglais	Avez-vous des difficultés dans l’enseignement de l’anglais ? Réponses possibles : oui ou non.
Professeur A32	Maîtrise bien	Non
Professeur A33	Maîtrise bien	Non
Professeur A34	Maîtrise très bien	Non
Professeur A35	Maîtrise très bien	Non
Professeur A36	Maîtrise très bien	Non
Professeur A37	Maîtrise bien	Non
Professeur A38	Maîtrise moyennement	Oui

Concernant leurs niveaux de langue, trois estiment très bien maîtriser l’anglais, trois également estiment bien la maîtriser et un seul estime maîtriser moyennement cette langue. Ce dernier résultat est peu étonnant : un professeur affirme qu’il maîtrise moyennement l’anglais alors qu’il possède une licence L.E.A (langues étrangères appliquées). Pour expliquer cela, on pourrait peut-être affirmer que dans cette licence, deux langues sont étudiées, parfois les étudiants n’en maîtrise véritablement bien qu’une seule.

Pour ce qui est des difficultés, il en va de même : six ne ressentent aucune difficulté dans l’enseignement de l’anglais, au contraire, le septième (A38) en ressent. Ce professeur précise même qu’il s’agit de lacunes grammaticales et d’un manque de lexique. Il ajoute même qu’il confierait cet enseignement à un collègue s’il en avait la possibilité pour cause de manque d’aisance dans l’enseignement de cette discipline.

Enfin, pour ce qui est des supports utilisés, je ferai la même réflexion que celle faite pour les professeurs des écoles sans formation, à savoir que mes hypothèses initiales ne sont pas validées ici quant aux supports utilisés selon la formation des enseignants.

Pour conclure, pour ce qui est des diplômés de langues (L.E.A ou licence d'anglais), rien de surprenant quant aux réponses recueillies, à l'exception du professeur A38 qui semblent avoir un niveau moyen en anglais, et même ressentir des difficultés dans l'enseignement de cette langue, malgré sa licence de langues.

2. Conclusion de l'analyse des questionnaires :

De manière générale, ce qui ressort de cette analyse est le caractère un peu surprenant des réponses de certains professeurs ; surprenant dans le sens où les réponses n'étaient pas celles imaginées mais également surprenant parfois puisque certaines réponses sont en contradiction avec ce qui a été dit précédemment par le professeur en question.

On peut alors retenir que le questionnaire comporte des limites qui nous empêchent de tirer des conclusions pertinentes : en effet, la manière dont étaient formulées les questions donnait l'impression de pointer, avant tout, les faiblesses des professeurs. De plus, le fait que « formation à l'IUFM » ait été interprétée de deux manières différentes, il est difficile de pouvoir tirer des conclusions qui se rapprocheraient de la réalité. Puis, si certains enseignants possèdent l'habilitation sans avoir passé aucun examen, cela fausse également nos résultats. Enfin, peut-on réellement tirer de réelles conclusions à partir de quelques réponses uniquement ? C'est pourquoi, nous poursuivrons notre recherche avec un entretien pour avoir plus de précisions.

Les résultats du questionnaire tendent à montrer que certaines de nos hypothèses ne sont pas vérifiées. En effet, ce n'est pas parce que les enseignants sont non-spécialistes en anglais qu'ils n'apprécient pas leurs séances d'anglais : tous les professeurs non-spécialistes interrogés trouvent leurs séances d'anglais très agréables ou agréables.

(H1.4). De plus, concernant l'hypothèse H1.3 sur les craintes des enseignants, une majorité des enseignants (7 sur 11) ne souhaiterait pas être déchargée de l'enseignement de l'anglais, ce qui montre que ces professeurs n'éprouvent pas de crainte à enseigner cette discipline. Concernant nos hypothèses sur les supports (H4), on ne peut rien affirmer. En effet, ce n'est pas parce que les enseignants sont spécialistes qu'ils vont avoir tendance à utiliser des supports particuliers (albums ou jeux). Il en va de même pour les non-spécialistes. On ne peut pas tirer de conclusions sur ce point, il semblerait qu'il n'y ait pas de lien entre le niveau de l'enseignant et le support qu'il utilise.

De plus, les résultats des questionnaires nous ont amenés à mettre davantage en avant le contenu des différentes formations : habilitation, stages à l'IUFM, formation en langues en tant qu'étudiant à

l'IUFM et licence en langues. En effet, cet aspect paraît essentiel et on peut même ajouter qu'il aurait été intéressant de l'ajouter au questionnaire en plus de la question sur la nature des formations.

Le questionnaire ne nous a pas permis de mettre en avant des profils d'enseignants bien distincts pour plusieurs raisons toutes en lien avec la formation des enseignants. En effet, le point de départ de notre analyse a été la formation des enseignants, à savoir à partir d'une formation quels étaient les profils que nous pouvions dégager. Mais, trop d'éléments étaient en jeu pour arriver à cet objectif. Premièrement, certains enseignants possèdent plusieurs formations, le choix a donc été fait d'en sélectionner une et d'écarter les autres, les résultats ne sont alors pas représentatifs. De plus, on peut affirmer que chaque individu réagit différemment à une formation en fonction de ses attentes, de son parcours, de sa personnalité, de ce qu'il a retenu de cette formation, de comment il a perçu ce qui lui avait été dit etc. ; par conséquent, il paraît difficile d'essayer de les faire rentrer dans un moule et de faire des catégories. Enfin, il aurait peut-être été judicieux d'uniquement soumettre le questionnaire à des professeurs des écoles non-spécialistes, de se concentrer sur ce groupe uniquement, et d'essayer de comprendre comment ces professeurs s'y prenaient pour enseigner l'anglais, quelles difficultés, quelle était, pour eux, la place de cette discipline à l'école etc. pour mieux les comprendre. Les nombreuses formations ont, en quelque sorte, rendu l'analyse difficile parce qu'il y avait beaucoup trop d'informations à traiter.

Néanmoins, on peut remarquer que les imperfections du questionnaire ont fait avancer notre réflexion et ont soulevé de nouvelles questions, qui seront traitées dans la sous-partie suivante.

B. Nouveaux éléments de réflexion :

1. La formation des enseignants :

Dans le dictionnaire Larousse, on peut voir que le nom commun *formation* signifie « *Action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité.* » Si on s'attache à cette définition on peut alors affirmer que les connaissances nécessaires à l'exercice de l'enseignement de l'anglais sont de deux ordres : premièrement d'ordre linguistique à savoir tout ce qui se rattache au fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, prononciation etc....) mais également d'ordre didactique à savoir comment on enseigne l'anglais à des élèves.

Cette réflexion sur le contenu des formations en langues semble faire échos avec Le rapport sur le suivi de la qualité de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, de juin 2002 mentionné

dans la partie « les éléments clés de la problématique ». Rappelons ce que le rapport stipulait : « *on ne s'improvise pas professeur de langue, que l'on soit locuteur natif de cette langue ou bon pédagogue du premier degré. Si l'on veut que l'enseignement des langues vivantes commencé à l'école élémentaire soit efficace, il faut former tous les maîtres et les divers intervenants à la didactique et à la pédagogie de l'enseignement des langues vivantes et former les professeurs de langue du second degré à la spécificité de l'enseignement dispensé à de jeunes enfants.* » La phrase en gras semble avoir toute son importance ici. En effet, il ne suffit pas de maîtriser une langue étrangère ou d'être d'une manière générale un bon pédagogue, il faut avoir des connaissances précises sur la didactique et la pédagogie de cette discipline qu'est l'anglais pour l'enseigner de manière efficace. Mais, une question reste en suspens. Mais qu'en est-il des professeurs qui, justement, n'ont pas de connaissance sur la langue ? L'enseignement de l'anglais est avant tout un enseignement basé sur l'oral à l'école élémentaire, comment atteindre cet objectif si on ne maîtrise pas cette langue déjà nous-mêmes ?

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la formation en langues des enseignants semblent être un sujet complexe, en effet tous les enseignants ne disposent pas d'une formation, et lorsqu'ils en possèdent une, elle n'a pas toujours fait l'objet d'un examen.

Une approche ethnographique de la classe de langue évoque ce sujet en affirmant que « *la recherche sur les représentations des enseignants est étroitement liée aux problèmes posés par la formation. [...] Il me semble que tant qu'on n'interviendra pas à un autre niveau, c'est-à-dire de la compréhension par les enseignants de leur travail et celui de leurs élèves, la formation aura peu d'incidence dans les pratiques habituelles. Pour pouvoir penser d'autres modèles de formation, il faut sans doute mettre en relation la recherche dans la classe et la recherche sur les représentations des enseignants, d'une part, avec la formation, de l'autre.* »³⁵. Pour Cambra GINE, les formations des enseignants se basent uniquement sur des méthodologies ou techniques à appliquer et elles ne travaillent pas sur les représentations de ces professeurs, représentations qui peuvent être des obstacles à ce qu'on veut leur apprendre. FREEMAN annonce qu'« il se pourrait que le rôle de la formation des professeurs soit moins d'influencer le comportement des professeurs que de leur permettre de redéfinir leur expérience en remodelant ainsi leurs conceptions et en reconstruisant leurs pratiques de classe. »

³⁵ Une approche ethnographique de la classe de langue, page 219-220.

La formation des enseignants semble être un sujet central dans notre travail de recherche, toutes nos conclusions sont tournées vers cet aspect. Ne faisant pas l'objet de notre sujet, nous n'allons pas développer ce point sur les formations, néanmoins on peut noter qu'il est difficile de mettre en place des formations en langues. En effet, le parcours antérieur des enseignants est très varié, on a souvent deux cas de figures : ceux qui ont poursuivi les langues à l'université et ceux pour qui, l'anglais par exemple, a uniquement été étudié au lycée. Il est alors difficile de proposer une formation qui va pouvoir satisfaire tout le monde. Suivant les études universitaires poursuivies, les besoins des enseignants ou futurs enseignants ne sont pas les mêmes. Adapter les formations aux différents besoins serait l'idéal mais ce serait néanmoins très compliqué à mettre en place.

Le nouveau rapport « *Apprendre les langues, apprendre le monde* » met l'accent sur ce problème, comme nous l'avons évoqué dans une partie précédente. Il est prévu que tous les parcours universitaires dispensent des cours de langues pour créer une continuité entre le lycée et l'université.

2. Le vécu des professeurs des écoles en tant qu'élèves :

Comme nous l'avons mentionnée dans l'analyse des questionnaires, une discussion avec une de mes camarades de l'IUFM m'a aidée à prendre du recul sur mon sujet de mémoire et a fait évoluer ma pensée.

En effet, lors de cette conversation, nous discutons des représentations des professeurs des écoles et de l'impact de celles-ci sur leur enseignement. Il a été mis en avant que le vécu d'élève du professeur des écoles peut l'amener à avoir un comportement particulier vis-à-vis d'une discipline. Si on prend l'exemple de l'anglais, il est possible que l'enseignement que le professeur a reçu en anglais en tant qu'élève ait des répercussions sur sa manière de mener ses séances d'anglais. Cela peut se traduire par le fait que celui-ci va reproduire l'enseignement qu'il a lui-même reçu en tant qu'élève (mêmes types d'exercices, même façon de travailler etc.). En effet, n'ayant aucune formation, l'enseignant va se référer à ce qu'il connaît, à ce qu'il a expérimenté en tant qu'élève. Enfin, il est également possible que l'enseignant transmette à ses élèves son intérêt (ou non) pour cette discipline.

Si on prend mon vécu personnel comme exemple, on peut dire que l'enseignement que j'ai reçu en anglais lors de ma scolarité était un enseignement basé sur la grammaire, la conjugaison, la compréhension de textes, et sur de nombreux exercices écrits mais pas tellement basé sur l'oral ou l'interaction entre élèves ou entre élève et enseignant. Le temps de parole des élèves en anglais lors d'une séance devait se rapprocher du zéro. Pour en avoir parlé avec mes camarades de l'IUFM, eux aussi ont tous ce souvenir de leurs séances d'anglais : comment faire alors pour ne pas

inconsciemment reproduire cette manière d'enseigner quand on n'a reçu aucune formation et que l'on n'a aucun autre point de repère ?

Afin de poursuivre ma réflexion sur les représentations des professeurs des écoles, j'ai alors décidé de me plonger à nouveau dans divers ouvrages et documents afin de mieux comprendre ce phénomène.

L'ouvrage s'intitulant *une approche ethnographique de la classe de langue* et écrit par Cambra GINE.M, nous parle, dans son cinquième chapitre, des représentations des enseignants. En effet, l'auteur caractérise les représentations des enseignants en disant qu'elles sont « *contextualisées, c'est-à-dire contraintes par les contextes de l'expérience ; elles se sont forgées à partir du vécu, avec une dose importante d'affectivité...[...]* », elles sont « *éclectiques, ainsi que partielles, construites avec des éléments anecdotiques, fragiles et provisoires, contradictoires, et ne coïncident pas toujours avec les savoirs scientifiques [...], elles sont personnelles, particulières et spécifiques, mais aussi socioculturelles et partagées [...]* [c]e sont des productions cognitives normalement inconscientes, tout en incluant des éléments conscients et préélaborés, [...], [e]lles sont imprégnées de jugements de valeur et en relation avec les expériences personnelles. Quoi qu'étant par inertie résistantes au changement, elles peuvent se transformer sous l'effet de nouvelles expériences, de débats, de changements dans les modèles idéologiques dominantes. »³⁶ Pour notre sujet, nous retiendrons la phrase suivante qui résume ce propos : les représentations des enseignants sont liées à leur vécu, à leurs expériences personnelles, elles sont provisoires et inconscientes, enfin l'affectivité rentre également en compte dans ce processus.

Quelques lignes plus loin, ce professeur de l'université de Barcelone affirme : « *Une des sources les plus importantes est sans doute la scolarisation suivie par les enseignants au cours de leur enfance et leur adolescence, ainsi que les situations d'appropriation de langues vécues soit à l'école, soit dans des centres extrascolaires, soit en milieu non institutionnel. Plusieurs auteurs ont souligné l'importance de cette intériorisation de modèles d'enseignement reçus en tant qu'apprenants (comme Lortie, 1975, puis Nespor, 1987 ; Nisbett et Ross, 1980, Kindsvatter, Willen et Ishler, 1988, Freeman, 1992, Calderhead et Shorrock, 1997 etc.), et les différentes recherches qui continuent à être menées sur ce point confirment le rôle central de l'expérience-en-tant-qu'apprenants dans la genèse des représentations des enseignants. Pajares (1992) rapporte les conclusions de très nombreux chercheurs selon lesquels les croyances sur l'enseignement se forment très tôt, pendant la*

³⁶ *Une approche ethnographique de la classe de langue*, page 211-212.

période scolaire, les plus anciennes étant les plus inaltérables.»³⁷ Ce passage est d'une importance capitale pour notre sujet de mémoire. En effet, il valide ce qui a été énoncé précédemment à savoir que le vécu d'un professeur des écoles en anglais, en tant qu'élève, peut avoir des répercussions sur l'enseignement qu'il délivre. Cambra GINE poursuit sa réflexion en donnant des exemples de témoignages. On a, par exemple, une enseignante d'anglais au Brésil qui affirme que l'influence des professeurs qu'on a eue étant jeunes n'est pas à négliger. En effet, elle se dit elle-même totalement influencée par ce qu'elle a expérimenté jeune, par les comportements de ses professeurs. Et même si elle ne les approuvait pas, inconsciemment elle les reproduit, elle parle de « copie ».

Encore une fois, cet ouvrage est très important pour notre sujet, il permet de montrer d'une part la pertinence de notre sujet, et d'autre part il permet de nourrir notre réflexion en s'appuyant sur des travaux déjà effectués.

3. Nouvelles hypothèses :

Les résultats des questionnaires et nos nouveaux éléments de réflexion nous amènent à formuler de nouvelles hypothèses que nous valideront à l'aide d'entretiens.

H5 : Le professeur des écoles non-spécialiste de l'enseignement des langues se réfère à son vécu d'élève comme point de référence pour enseigner l'anglais à ses élèves.

H5.1 Le professeur des écoles va reproduire l'enseignement qu'il a reçu en anglais en tant qu'élève.

H5.2 Le professeur des écoles va transmettre son intérêt ou non pour l'anglais à ses élèves.

H5.3 Le niveau de l'enseignant en anglais et l'intérêt qu'il porte à cette discipline sont liés.

H6 : Il faut maîtriser une langue pour l'enseigner.

³⁷ Une approche ethnographique de la classe de langue, page 213.

V. CINQUIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE ET ANALYSE

A. Finalités et réalisation des questions pour l'entretien :

Un entretien a été réalisé en vue de valider ou d'infirmer d'une part les toutes premières hypothèses de notre travail de recherche, et d'autre part les nouvelles hypothèses soulevées par l'analyse du questionnaire.

L'entretien a été choisi puisque le langage est un lieu privilégié des représentations des individus et « *l'entretien de recherche un dispositif d'enquête susceptible de lever certaines résistances d'un interlocuteur ainsi qu'un mode d'accès efficace aux représentations et opinions individuelles (Leplay, 1862 ; Kinsey, 1948 ; Bertaux, 1980. »*³⁸

De plus, contrairement aux questionnaires, l'entretien de recherche est basé sur un contact direct avec l'interviewé et permet de mettre à jour ses réactions, sentiments, expressions du visage etc., que nous ne pouvons percevoir dans un questionnaire. Comme le disent A. BLANCHET, et A.GOTMAN, « *le questionnaire provoque une réponse, l'entretien fait construire un discours. »*³⁹

Notre entretien est « *à usage complémentaire* »⁴⁰, c'est-à-dire qu'il fait suite à une enquête par questionnaire. Il va permettre de compléter les résultats obtenus par le questionnaire voire de les approfondir.

L'entretien a été préparé au préalable à partir d'un plan précis. Ce dernier a permis de structurer le déroulement de l'entretien et de s'assurer que les sujets importants seraient traités. Il était composé de trois parties : une première qui faisait office d'introduction avec des questions d'ordre générale pour mettre à l'aise l'interviewé et établir un climat de confiance. La deuxième partie traitait de la biographie langagière, à savoir tout ce qui concerne les langues acquises et apprises par l'enseignante dans son parcours scolaire, et l'enseignement en langues reçu par l'enseignante en tant qu'élève. Enfin, la dernière partie se focalisait sur l'enseignement de l'anglais : comment elle envisageait cet enseignement en tant que professeur des écoles maintenant.

³⁸ Cité dans A.BLANCHET (1991, 1997), *Dire et faire dire. L'entretien*, Paris : Armand Colin, p. 11.

³⁹ A.BLANCHET, A.GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, 1992, Nathan université, p.40.

⁴⁰ A.BLANCHET, A.GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, 1992, Nathan université, p.47

Une attention particulière a été portée sur les formulations des questions à savoir privilégier les « comment », et laisser de côté les « pourquoi » afin de faire expliciter l'enseignante au maximum.

Enfin, dans l'entretien il est apparu important d'utiliser certaines techniques pour mettre en confiance l'interviewé et l'aider à verbaliser. Premièrement, au début de l'entretien, un contrat de communication a été établi : le thème de l'entretien a été donné sans plus de précision pour éviter de dévoiler certaines de nos hypothèses et d'orienter par conséquent les réponses de l'interviewé. Il a été convenu que l'entretien durerait 60 minutes environ et que celui-ci serait enregistré afin de mettre les interlocuteurs dans une situation de conversation. De plus, pour que l'interviewé se sente à l'aise et libre de dire ce qu'il pense, il a été établi que l'entretien serait anonyme et que l'enregistrement serait effacé après transcription. Deuxièmement, la technique de l'accord postural a été utilisée : cela consiste à rire quand l'interviewé rit, à reprendre les mots ou expressions qu'il a utilisés; le but étant de s'accorder en quelque sorte avec la personne pour aider à l'évocation.

B. Analyse de l'entretien:

Afin de faciliter l'analyse de l'entretien, les différentes répliques ont été numérotées de 1 à 128.

Ce qui ressort de cet entretien de manière générale, c'est que l'enseignante avait beaucoup de choses à dire sur l'enseignement des langues. Nos échanges sont souvent partis dans d'autres directions.

Afin de structurer l'analyse de l'entretien, nous allons tenter de le découper en thème, chaque thème correspondant à une ou plusieurs hypothèses.

1. Présentation de l'enseignante et biographie langagière :

Nous présenterons l'enseignante dans cette première sous-partie et nous nous focaliserons plus particulièrement sur son parcours en langues.

L'interviewée est une enseignante expérimentée puisqu'elle exerce le métier de professeur des écoles depuis dix-sept ans. Celle-ci n'a jamais véritablement enseigné l'anglais puisque d'une part elle n'a aucune formation, et d'autre part, elle a toujours eu la chance d'avoir soit un intervenant extérieur dans les écoles où elle a travaillé, soit la possibilité de faire des échanges de service entre collègues. Récemment, on lui a annoncé qu'elle était dans l'obligation d'enseigner l'anglais à ses élèves, elle a

alors demandé à ce qu'on la forme. Au moment de l'entretien, elle participait alors à un stage d'anglais à l'IUFM du Mans.

Pendant l'entretien, il est apparu de manière évidente que l'enseignante ne se sentait pas à l'aise dans l'enseignement de l'anglais. Elle affirme : « *j'ai un manque de vocabulaire aussi et puis en syntaxe je ne suis pas toujours sûre de moi...* », ⁴¹. Elle mène quand même quelques séances en anglais, où elle reprend le travail effectué par l'intervenant, mais ce sont des séances très courtes. Elle se justifie en expliquant : « *...je ne me sentais vraiment pas de faire plus....* » ⁴².

Ce qui la gêne beaucoup, c'est surtout la prononciation. Elle avoue que c'est un gros problème pour elle et ajoute : « *Pour moi il n'y a pas de secret, une langue ça se pratique et même en la pratiquant tu n'es pas à l'abri de faire des erreurs...* » ⁴³. Ce qui semble manquer à cette enseignante, c'est effectivement de ne pas avoir pratiqué la langue étant jeune.

En effet, elle donne l'exemple de l'enseignement qu'elle a reçu en allemand à savoir un enseignement exclusivement basé sur l'écrit : elle devait apprendre des textes par cœur, et elle les connaissait tellement bien qu'aujourd'hui encore elle est capable de les restituer. Le moment où l'enseignante évoque l'enseignement qu'elle a reçu en allemand est un passage clé de cet entretien. En effet, lorsqu'elle affirme : « *Alors moi je me souviens de trucs, j'ai des souvenirs mais fabuleux en allemand, je me rappelle d'expressions, que même les allemands, je suis sûre, ne connaissent pas, comment on dit haut comme trois pommes en allemand, je sais dire valise à double fond, je m'en souviens...* » ⁴⁴. Ces paroles sont en effet révélatrices car on voit bien l'enseignement inadapté que l'enseignante a reçu en allemand : elle connaît des expressions qui ne sont absolument pas nécessaires de connaître, mais en parallèle elle ne peut pas faire de phrases en allemand car elle ne connaît pas assez la langue. De plus, elle affirme : « *Après l'allemand...je sais encore moins le parler...pourtant j'étais très bonne...enfin j'étais très bonne...j'avais de très bonnes notes ! Mais je suis incapable de tenir...enfin d'aligner trois mots à la suite !* » ⁴⁵. On voit bien ici que le fait qu'elle se reprenne montre qu'à cet instant elle a pris conscience qu'en effet, ce n'était pas qu'elle avait un bon niveau, mais uniquement de bons résultats car elle apprenait par cœur ce qu'on lui demandait. On peut se demander si à ce moment là, elle n'a pas pris conscience de quelque chose d'important : elle pensait peut-être étant jeune qu'elle avait un bon niveau en allemand, sa famille, son professeur

⁴¹ Transcription entretien p.78, réplique 27.

⁴² Transcription entretien p.76, réplique 15.

⁴³ Transcription entretien p.77, réplique 21.

⁴⁴ Transcription entretien p.82, réplique 70.

⁴⁵ Transcription entretien p.82, réplique 72.

le pensaient peut-être également ; aujourd'hui elle se rend finalement compte qu'elle avait uniquement de bonnes notes. La confrontation entre l'élève qu'elle était, et l'enseignante qu'elle est aujourd'hui est très intéressante. Cela montre qu'on a tous plus ou moins du mal à se détacher de ce qu'on pensait étant jeune, il faut en effet prendre un certain recul. L'entretien ici a joué ce rôle : l'enseignante a pris ce recul par rapport à ce qu'elle pensait de son niveau en allemand étant jeune.

On retrouve cette idée à partir de la réplique 101. En effet, l'enseignante affirme qu'elle a eu une enseignante en allemand qu'elle a adorée. Elle ajoute : « *C'est vrai que...je la connaissais, mon frère avait fait allemand, je savais que... elle était super cette prof, j'exagère, parce que même si on était dans une pratique de la langue, c'était beaucoup à l'écrit...je pense qu'elle m'a plu parce qu'elle était allemande, je pense que ça joue beaucoup.* »⁴⁶. Encore une fois ici, on a l'impression qu'il y a une confrontation entre l'élève et l'enseignante. L'élève se souvient de son professeur d'allemand comme étant un très bon professeur, alors que l'enseignante elle, prend du recul et avoue finalement que l'enseignement qu'elle a reçu était beaucoup basé sur l'écrit. Lors de l'entretien, ce constat paraissait tellement évident, encore plus évident quand on entend la personne le dire, qu'il m'a semblé intéressant de poursuivre cette réflexion. L'enseignante répond alors : « *Est-ce que c'était juste un capital sympathie...euh...mais bon j'avoue...finalement le collège c'est assez loin, j'ai l'impression que c'est à la fois un souvenir assez flou...mais...* »⁴⁷. Sa remarque est très intéressante puisque cela montre que le critère du bon professeur n'est pas le même lorsque l'on est en position d'élève et en position d'enseignant. L'élève voit en un bon professeur quelqu'un qui lui paraît « sympathique » et avec qui il a de bons résultats. L'enseignant, lui, analyse plutôt les contenus proposés, les supports etc.

Enfin, il est apparu dans l'entretien que l'enseignante ne reproduirait pas l'enseignement qu'elle a reçu en langues (H4.1). Pour elle, c'est plutôt l'exemple même à ne pas suivre. Elle l'explique, page 82, réplique 71 : « *mais je me dis que ce n'est pas la bonne façon...je n'ai pas l'impression d'avoir eu suffisamment de billes pour me débrouiller...euh...voilà me faire comprendre, parce qu'effectivement on ne parlait pas, on ne parlait pas, donc c'est quand même la clé : une langue ça se parle.* » L'enseignante a su, encore une fois prendre le recul nécessaire et analyser en quelque sorte, l'enseignement qu'elle a reçu, dans l'intérêt de ses élèves.

Pour conclure, lorsqu'on a abordé la biographie langagière de l'enseignante, on a pu noter qu'il y avait eu confrontation entre l'élève et l'enseignante. Il paraît évident que l'entretien a amené

⁴⁶ Transcription entretien p.86, réplique 101.

⁴⁷ Transcription entretien p.87, réplique 109.

l'enseignante à se remettre en question sur ce qu'elle pensait en tant qu'élève de tel professeur ou de tel enseignement. D'une certaine manière, peut-être s'est-elle entendue dire que son professeur d'allemand était un bon enseignant ; le professeur des écoles a alors tout de suite repris le dessus en nuancant les propos. Cela nous montre que lorsqu'on évoque nos souvenirs de l'école, il faut savoir prendre du recul pour avoir une vision objective. On peut même ajouter que lorsqu'on est enseignant, ce recul est nécessaire si on ne veut pas reproduire exactement la façon dont on nous a enseigné telle ou telle discipline. Enfin, on peut faire remarquer qu'il s'agit ici d'une enseignante expérimentée, notre vision d'élève est alors profondément ancrée dans nos esprits.

2. Les supports :

Les résultats du questionnaire tendaient à montrer qu'il n'y avait pas de lien entre le support utilisé par l'enseignant et son niveau en langues. L'un des objectifs de l'entretien était de confirmer cette idée. La question a alors été posée à l'enseignante en insistant sur la justification des propos afin de mieux comprendre comment elle choisissait ses supports et sur quel(s) critère(s).

La question était la suivante : « *Si par exemple demain on t'annonce que tu dois mener ta première séance d'anglais, quel support tu privilégierais ?* »⁴⁸. L'enseignant a alors répondu de manière instantanée « *l'album* ». Surprise de cette réponse, car toujours un peu convaincue que les non-spécialistes se dirigeraient plus vers un support audio, la réponse de l'enseignante a été reprise : « *l'album ?* ». L'enseignante s'est alors, d'elle-même, justifiée. Elle a alors vu en l'album un support intéressant pour les élèves de part le vocabulaire et les structures répétitives qu'il pouvait proposer. De plus, pour elle, c'est un bon support pour travailler la communication.

On peut alors dire que cette enseignante choisit ses supports non pas en fonction de son niveau en anglais, à savoir si elle a le niveau nécessaire pour proposer ces supports, mais en fonction de ses élèves. Elle réfléchit en effet à ce que cela va apporter à ses élèves, critère qui n'a pas du tout été envisagé lors de l'élaboration des hypothèses. Dans le but de pousser la réflexion un peu plus loin, une nouvelle question est posée à l'enseignante, toujours en rapport avec les supports : « *est-ce que tu utiliserais plus des fichiers sons que des albums ?* »⁴⁹. La question paraît un peu maladroite mais voulait amener l'enseignante à se justifier davantage. Elle répond alors à la question en expliquant qu'on peut utiliser les deux car ce qui est important c'est de varier les supports. Encore une fois, elle

⁴⁸ Transcription entretien p.81, réplique 43.

⁴⁹ Transcription entretien, p.81, réplique 52.

se place du côté des élèves, à savoir qu'il est intéressant pour des élèves de voir aussi bien un dessin animé en version originale, qu'un album de littérature de jeunesse anglais.

Encore une fois, l'hypothèse H.4 concernant les supports n'est pas vérifiée. Il paraît évident maintenant que les professeurs choisissent leur support en fonction de leurs élèves, à savoir si celui-ci est intéressant pour eux ou non. L'enseignante interviewée est une enseignante qui a beaucoup d'expérience, on peut dire qu'elle a le recul nécessaire pour faire des choix qui sont dans l'intérêt de ses élèves.

3. Les langues à l'école élémentaire et la formation en langues des enseignants :

Dans l'entretien, l'enseignante aborde, d'elle-même, certains points que nous allons rapidement évoquer.

L'enseignante explique d'abord que le programme à suivre est surchargé et affirme qu'il est impossible de tout faire. Elle évoque le B2i, le niveau A1 en langues en plus des autres disciplines.⁵⁰ Pour elle, c'est souvent source de culpabilité puisqu'elle estime qu'elle n'a pas le temps de faire tout ce qui est demandé. Elle affirme : « *Mais voilà aussi on nous demande beaucoup de...il y a une telle amplitude qu'il faut faire des choix...* »⁵¹ Ces choix sont souvent les mêmes selon elle: les enseignants privilégient le français et les mathématiques ; les disciplines comme les langues étrangères ou l'art visuel sont alors peu enseignées.

L'enseignante pense alors que les échanges de service comportent de nombreux avantages et qu'il ne faut pas les négliger : selon elle, ils permettent d'éviter l'exclusion de telle ou telle discipline puisque que l'on s'est engagé auprès d'un collègue, en quelque sorte, à lui prendre sa classe. Elle souligne également l'importance du travail en équipe pour mettre à profit les compétences de chacun.

De plus, elle met en avant le rôle de l'école comme étant « *d'ouvrir les élèves, d'ouvrir aux connaissances, donner la curiosité, avoir un esprit critique, être capable de développer un esprit critique* »⁵² pour montrer que d'une certaine manière il n'est peut-être pas nécessaire de faire apprendre aux enfants tant de choses. Elle utilise même la métaphore de « *l'entonnoir* » pour qualifier les élèves : pour elle les élèves ne doivent pas être des « *entonnoirs* ».

Enfin, l'enseignante fait une remarque très intéressante : « *Et puis quand tu es en difficulté, c'est dur de dire 'ah bah moi je n'y arrive pas', ce n'est pas facile d'aller euh...même si tout le monde a un moment a ressenti ça, on est quand même souvent confronté à ça, tu es tout seul dans ta classe hein,*

⁵⁰ Transcription entretien, p.79, réplique 38.

⁵¹ Transcription entretien, p.79, réplique 38.

⁵² Transcription entretien, p.80, réplique 40.

et tu fais comme tu peux tu vois »⁵³. Ces paroles font écho aux limites du questionnaire, évoquées dans une partie antérieure. En effet, il a été noté qu'il n'était pas facile pour un enseignant, qui doit être polyvalent, d'admettre qu'il a des difficultés dans l'enseignement d'une discipline.

4. A-t-on besoin de maîtriser une discipline pour l'enseigner ?

La question suivante a été posée à l'enseignante : « *Qu'est-ce que tu penses de l'affirmation suivante : « On n'a pas besoin de maîtriser une langue vivante comme l'anglais par exemple, pour l'enseigner.* » La réponse était directe, et sans appel : « *Moi je trouve que c'est une aberration.* »⁵⁴. L'enseignante semble avoir un avis très arrêté sur la question, dans la même réplique elle ajoute : « *c'est voilà... on nous a dit de le faire alors il faut le faire, moi je ne suis pas d'accord, s'il faut le faire alors donnez-moi les moyens, donnez-moi une formation, c'est pas normal, c'est vraiment prendre les gens pour....euh voilà quoi, on ne peut pas dire 'pas de problème'...euh non ce n'est pas possible.* » Les propos de l'enseignante semblent, d'une certaine manière, rejoindre notre hypothèse. (H5).

Lorsqu'elle évoque, page 84, réplique 85, la séance d'anglais qu'elle a observée durant son stage : elle utilise l'adjectif « *fabuleux* » pour caractériser ce qu'elle a vu. Elle dit de l'enseignante qu'elle « *maîtrise bien* » l'anglais, elle parle même du « *talent de l'enseignante* ». Selon elle, l'enseignante avec son niveau en anglais, va pouvoir donner à ses élèves les moyens de s'en sortir dans un pays anglophone.

Pour elle, d'une certaine manière, le niveau que l'on a en anglais peut parfois être lié aux enseignants que l'on a eus. Elle pense qu'il y a ceux qui donnent envie et ceux qui « *ferment des portes* ». (Page 85, réplique 93). Néanmoins, elle est quand même consciente que parfois, un enseignant peut essayer de proposer des activités ludiques pour intéresser ses élèves sans pour autant y arriver. L'hypothèse H4.2 sur l'enseignant qui transmet ou non son intérêt pour l'anglais est alors à nuancer. Malgré la bonne volonté d'un enseignant, on n'est jamais sûr d'intéresser tous les élèves.

Concernant les autres disciplines, l'enseignante nuance plus ses propos. En effet, une fois le dictaphone coupé, la discussion s'est poursuivie et l'enseignante affirme que l'enseignant évolue constamment. L'enseignante pense qu'avec notre parcours scolaire, on est tous plus ou moins à l'aise soit en français soit en mathématiques, elle appelle cela des « *domaines de prédilections* » (page 79, réplique 36), mais elle pense que c'est en enseignant une discipline qu'on apprend des choses et

⁵³ Transcription entretien, p.84, réplique 83.

⁵⁴ Transcription entretien, p.83, réplique 77.

qu'on apprend parfois aussi à l'aimer. L'hypothèse H4.3 n'est alors pas vérifiée ici. En effet, on ne peut pas réellement émettre ce genre d'hypothèse car le professeur des écoles évolue sans cesse et son intérêt pour telles ou telles disciplines peut évoluer au fur et à mesure qu'il les enseigne.

5. Les représentations de l'enseignante :

L'analyse des différents thèmes de l'entretien nous ont permis de mieux cerner l'enseignante.

Dans cette sous-partie, nous mettrons en avant ses représentations.

Tout d'abord, l'entretien met en évidence que l'enseignante est favorable à l'enseignement d'une langue étrangère dans le premier degré, néanmoins, pour elle, en vue des programmes surchargés, c'est une discipline qui est souvent laissée de côté. De plus, avec son double niveau, la charge de travail lui paraît encore plus importante. Elle ajoute également que les enseignants devraient être formés pour enseigner l'anglais puisque si elle n'a jamais enseigné l'anglais à ses élèves, c'est parce qu'elle ne se sentait pas capable de le faire : selon elle, l'anglais doit être enseigné par quelqu'un qui le maîtrise avant tout (enseignant du second degré, natif, ou enseignants ayant été formé).

Ensuite, l'enseignante pense que l'anglais devrait être une discipline ritualisée. Pour en avoir fait l'expérience avec le français, elle pense que les rituels aident beaucoup pour l'apprentissage d'une discipline. Elle proposerait des rituels quotidiens en plus d'une séance hebdomadaire d'anglais.

Enfin, l'enseignante semble avoir de nombreuses idées d'activités autour de l'anglais : travail à partir de la littérature de jeunesse anglaise, de chants, création de scénettes etc. ; elle explique qu'elle travaillerait la communication avant tout, qu'elle mettrait les élèves en situation d'échange, elle a même réfléchi à l'évaluation qui pour elle, ne doit pas être écrite. La vision qu'elle a de l'enseignement de l'anglais est tout à fait celle à privilégier en vue de ce qui est demandé dans les programmes officiels, mais encore une fois, ce qui lui manque, c'est la maîtrise de la langue pour pouvoir mettre tout cela en place.

Pour conclure, l'enseignante n'a pas de représentations négatives envers l'enseignement de l'anglais, elle demande néanmoins un allègement des programmes et une formation en langues.

6. Conclusion de l'analyse de l'entretien:

L'analyse a été très bénéfique pour notre travail de recherche. Pour certaines hypothèses, il nous a permis d'adopter un autre regard, notamment concernant les supports ou l'hypothèse H.4.2. En effet, cette hypothèse portait sur le niveau de l'enseignant dans une discipline et l'intérêt qu'il porte à cette dernière. Néanmoins, une dimension n'a pas été prise en compte : l'évolution du professeur des écoles. Quand on est débutant, on a peut-être encore en tête l'enseignement que l'on a reçu dans telle ou telle discipline mais on apprend vite, ou l'on se rend vite compte que ce que l'on propose aux élèves ne va pas dans leur intérêt. On prend alors du recul, on modifie nos pratiques et on propose un enseignement plus adapté.

La capacité à se remettre en cause, à prendre du recul et à renouveler sans cesse son enseignement fait partie de ce qu'on appelle « être un bon enseignant ». C'était le cas de notre enseignante, qui a su prendre un certain recul par rapport à l'enseignement qu'elle a reçu étant élève. Enfin, on pourrait ajouter qu'il était très intéressant pour notre travail de recherche que l'enseignante interviewée soit une enseignante expérimentée, elle a su nous transmettre sa façon de penser et nous a aidé nous-mêmes à prendre du recul sur nos hypothèses de recherche.

Pour ce qui est des représentations de l'enseignante, elles sont assez négatives concernant le système. Elle met en effet en avant un programme surchargé et son manque de formation en anglais. Elle prône néanmoins l'enseignement de l'anglais mais dans de meilleures conditions avec des enseignants formés. Pour elle, l'enseignement de l'anglais est un enseignement qui doit être fait à l'oral et qui doit être ritualisé.

Il est cependant à noter que les représentations des professeurs des écoles évoluent sans cesse : elles évoluent beaucoup lorsqu'on est professeur des écoles débutants mais elles peuvent aussi évoluer suite à un stage, une formation, une rencontre : l'enseignante interviewée va peut-être voir ses représentations modifiées après son stage d'anglais. En ce qui nous concerne, cet entretien a également permis de modifier nos représentations, à savoir qu'il nous a permis d'adopter un nouveau regard par rapport à nos hypothèses de recherche.

Nous allons maintenant reprendre les hypothèses traitées lors de l'entretien et les illustrer de citations.

- H4 : Les professeurs des écoles spécialistes et non-spécialistes de l'anglais n'utilisent pas les mêmes supports :
- H4.1 : Les professeurs des écoles-spécialistes utilisent des albums, et des jeux comme supports pour leurs séances d'anglais.
- H4.2 : Les professeurs des écoles non-spécialistes utilisent des fichiers vidéo ou audio pour combler leurs lacunes.

-Moi : « [...] Si par exemple demain on t'annonce que tu dois mener ta première séance d'anglais, quel support tu privilégierais ?

-M : **L'album.**

-Moi : L'album ?

-M : C'est plutôt quelque chose que...enfin je veux dire dans **la littérature de jeunesse**, il y a **un vocabulaire précis** je trouve, ou justement **des formules syntaxiques répétitives**, je pense que...enfin moi c'est quelque chose qu'il me plairait assez d'utiliser.

-Moi : Euh...oui...euh...comment je vais formuler ça...est-ce que tu utiliserais plus des fichiers sons que des albums ?

-M : Alors euh...non...mais l'un n'empêche pas l'autre de toute façon...il me semble important d'avoir justement d'autres supports, il faut aussi **diversifier** de toute façon. C'est vrai qu'a priori je serai attirée par les albums après il faut voir ce qu'on en fait. Tu n'es pas dans une réelle situation de conversation dans la classe et l'album ça peut induire ça, en tout cas ça peut...enfin je pense qu'ils adorent...c'est **un déclencheur** qui peut être facilement entre guillemet a priori être mis en place. Tu peux avoir facilement **l'adhésion des élèves**. De la même façon qu'avec **une vidéo, une chanson...tu peux faire passer des formules syntaxiques qui resteront...** »

- H5 : Le professeur des écoles non-spécialiste de l'enseignement des langues se réfère à son vécu d'élève comme point de référence pour enseigner l'anglais à ses élèves :
- H5.1 Le professeur des écoles va reproduire l'enseignement qu'il a reçu en anglais en tant qu'élève.

-Moi : « Est-ce que tu pourrais...est-ce que tu penses que **tu reproduiras l'enseignement que tu as eu en anglais** ?

-M : Non, justement je ne voudrais pas. [...] ...je n'ai pas l'impression d'avoir eu suffisamment de billes pour me débrouiller...euh...voilà me faire comprendre, parce qu'effectivement on ne parlait pas, on ne parlait pas, donc c'est quand même la clé : une langue ça se parle.

-Moi : Je vais revenir sur la question que je t'ai posée tout à l'heure sur est-ce que tu reproduiras l'enseignement que tu as reçu en tant qu'élève. Est-ce que tu penses que certains enseignants peuvent le faire ça ?

-M : Ba oui, ça nous arrive tous à un moment, de reproduire des choses...et puis bon avec le recul tu te dis non... »

➤ H5.2 Le professeur des écoles va transmettre son intérêt ou non pour l'anglais à ses élèves.

-Moi : « Et est-ce que tu penses que les enseignants qu'il a eu en langues y sont pour quelque chose ?

-M : Oh oui malheureusement, il faut, je pense, un enseignement qui te donne envie, c'est important, c'est évident, si c'est vraiment rébarbatif, c'est normal que ça ne passe pas. Pour mon fils l'anglais ça a été une torture (Rires), c'est dommage car tout le côté vivant de la langue, tu ne l'as pas, c'est...alors pour certains élèves ça passe, parce que tu pourrais leur présenter n'importe quoi, ils adhèrent, donc il n'y a pas de souci, mais il y a certains élèves, il faut...leur donner envie quoi. »

➤ H5.3 Le niveau de l'enseignant en anglais et l'intérêt qu'il porte à cette discipline sont liés.

Après l'entretien la discussion s'est poursuivie autour de cette hypothèse. L'enseignant semblait d'accord avec celle-ci, elle affirme qu'**un enseignant évolue** sans cesse : l'intérêt pour une discipline peut naître en l'enseignant.

➤ H6 : Il faut maîtriser une langue pour l'enseigner.

-Moi : « Qu'est-ce que tu penses de l'affirmation suivante : 'On n'a pas besoin de maîtriser une langue vivante comme l'anglais par exemple, pour l'enseigner.'

-M : Moi je trouve que c'est une aberration, je ne comprends pas...je trouve que c'est une aberration et je n'ai pas envie d'être complice de ça justement, ça m'agace un petit peu...car j'ai entendu des choses concernant l'enseignement des langues...si tu savais...c'est voilà on nous a dit de le faire alors il faut le faire, moi je ne suis pas d'accord, s'il faut le faire alors donnez-moi les moyens, donnez-moi une formation, c'est pas normal. »

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de mettre en avant les représentations des professeurs des écoles non-spécialistes en anglais. Le but était de comprendre comment un professeur non-spécialiste envisageait l'enseignement de l'anglais et comment il s'y prenait pour mener des séances dans cette langue.

Lors de cette recherche, des obstacles sont survenus, principalement autour du type de recherche menée. En effet, nous nous sommes tournés dans un premier temps vers un questionnaire. Or, nous pouvons maintenant affirmer qu'il n'était pas adapté aux informations que nous recherchions à savoir des représentations d'enseignants. De plus, le choix des questions, qui pointaient avant tout les difficultés des enseignants, n'encourageaient pas ceux-ci à se livrer.

D'une manière générale, récolter les représentations d'une personne n'est pas chose facile, mais ici la tâche était encore plus délicate puisque le sujet concernait un domaine que les enseignants (non-spécialistes) maîtrisent moyennement.

Néanmoins, ce sujet m'a beaucoup apporté tant professionnellement que personnellement.

Professionnellement, ce mémoire m'a permis de mieux comprendre ce qu'il y avait derrière l'enseignement des langues à l'école élémentaire ; et de connaître son évolution de ses débuts à aujourd'hui. Il m'a également permis de rencontrer des professeurs des écoles, et à travers des discussions d'apprendre de leur expérience et de commencer à me construire en tant qu'enseignante. Enfin, ce travail m'a aidé à prendre du recul et à me rassurer quant à l'enseignement de certaines disciplines dans lesquelles je ne suis pas spécialiste.

Personnellement, ce travail m'a donné confiance en moi-même, m'a demandé de l'organisation, de la persévérance et de la rigueur.

Pour conclure ce travail, nous allons élargir notre problématique et tenter de répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'enseigner dans la polyvalence ?

A travers les propos de l'enseignante interviewée, on comprend qu'enseigner dans la polyvalence, c'est d'abord s'adapter. Comme le dit l'enseignante « il faut être un génie pour bien faire son [travail]. », elle nuancera ses propos plus tard dans l'entretien en expliquant qu'un professeur

apprend aussi en enseignant. Elle explique qu'on a tous, au début de notre carrière, des domaines de prédilection et que si l'on se sent un peu fragile dans une discipline, avec l'expérience, on acquiert des savoirs et des savoir-faire.

De plus, s'adapter va de pair avec la notion d'évolution : un enseignant évolue sans cesse, il prend du recul avec l'expérience qu'il acquiert, et ses représentations s'en trouvent alors changées.

Puis, enseigner dans la polyvalence, c'est aussi travailler en équipe : solliciter les compétences de chacun à travers les échanges de service, demander un avis, élaborer un projet d'école ; c'est coopérer dans l'intérêt des élèves.

Enfin, enseigner dans la polyvalence, c'est aussi se référer aux programmes qui donnent des informations sur le contenu et parfois même sur la façon de faire.

Parce qu'un mémoire n'est jamais réellement achevé, nous continuerons à nous interroger sur ce sujet auprès des professeurs non-spécialistes en anglais.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Ouvrages :

BABLON F. « Enseigner une langue étrangère à l'école » 2004, Hachette éducation.

TARDIEU C. « Se former pour enseigner les langues à l'école primaire » 2006, Ellipses.

O'NEIL C. « Les enfants et l'enseignement des langues étrangères » 1993, Hatier.

GERBEAU C. « Des langues vivantes à l'école primaire » 1996, Nathan Pédagogie

PORCHER L. / GROUX D. « L'apprentissage précoce des langues » 1998, Que sais-je ?

MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V., « Les représentations sociales, pratique des études de terrain » 2002, PUR.

JODELET D. « Les représentations sociales » 2003, PUF.

MOLINER.P /RATEAU.P / COHEN-SCALI.V « Anatomie des idées ordinaires, Comment étudier les représentations sociales » 2003, Armand Colin.

SALES-WUILLEMIN.E. « Psychologie sociales expérimentale de l'usage du langage : Représentations sociales, catégorisations et attitudes, perspectives nouvelles » 2005, l'Harmattan.

DE SINGLY.F. « L'enquête et ses méthodes », « le questionnaire », 2008, Armand Colin.

MARTIN.O. « L'enquête et ses méthodes », « l'analyse des données quantitatives », 2009, Armand Coline.

CAMBRA GINE.M « Une approche ethnographique de la classe de langue », 2003, Didier.

BLANCHET.A, GOTMAN.A, « L'enquête et ses méthodes : l'entretien », 1992, Nathan université.

Revue :

PRAIRAT E., RETORNAZ A. « La polyvalence des maîtres en France : une question en débat » Erudit, Revue des sciences de l'éducation n°3, 2002.

Sites internet:

www.education.gouv

www.primlangues.education.fr

www.education.gouv

www.certification-cles.fr

Mémoire :

CHARITONIDOU A., Les obstacles, représentationnels et réels, à la mise en œuvre de la zone d'innovations interdisciplinaires par les enseignants du primaire en Grèce. Mémoire de Master professionnel, Université du Maine, 2007

Autres travaux :

Power Point Mme Richard Emilie, professeur IUFM le Mans.

UE 77, (www.ead.univ-lemans.fr), Mme BENALI.

BAILLAUQUES.S, « Chapitre 2. Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in Léopold. Paquay Former des enseignants professionnels. De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », 2001 p. 41-61.

Analyse des situations professionnelles, cours de Mr JAMET.

Annexes

Questionnaire sur les professeurs des écoles enseignant l'anglais à l'école élémentaire

Nom/prénom :

Ecole/niveau :

Adresse e-mail :

1- Vous enseignez l'anglais à vos élèves depuis :

Moins de 5 ans - Moins de 10 ans - Plus de 10ans

2- Au départ l'enseignement de cette discipline était :

Un choix - une obligation

3- Quelle formation avez-vous eu en anglais ?

Habilitation - stage linguistique - formation à l'IUFM - Licence d'anglais ou LEA -
Aucune formation

Autres :

4- L'anglais est alors une langue que vous jugez :

Très bien maîtriser- bien maîtriser – maîtriser moyennement- ne pas maîtriser

5- De votre point de vue, comment qualifieriez-vous le moment de la séance d'anglais :

Très agréable - agréable - pénible - très pénible

6- Quels sont les deux outils que vous utilisez le plus dans vos séances d'anglais ?

Vidéos - photocopies de manuels- Albums- flaschards- jeux- fichiers sons-

Autre(s) :

7- Pour préparer une séance d'anglais, vous mettez:

0 à 30 minutes - 30 minutes à 1h - 1h à 2h - Plus de 2h

8- Durant vos séances vous parlez :

Uniquement anglais - anglais et français - uniquement français

9- Ressentez-vous des difficultés particulières dans l'enseignement de cette matière ?

Oui - non

Si oui, de quelle(s) nature(s) sont ces difficultés ?

Lacunes grammaticales - manque de lexique – manque d’aisance à l’oral -
difficulté de prononciation-

Autre(s) :

10-Si vous aviez la possibilité de confier l’enseignant de cette discipline à un autre collègue, accepteriez-vous ?

Oui - non

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

Manque d’aisance dans l’enseignement de cette discipline- manque de
qualifications-

- Désintérêt de cette discipline

Autres :

Transcription de l'entretien :

Durée : 59 minutes environ.

Lieu : salle de classe à l'école X.

1. Moi : Je vais donc te poser des questions sur l'enseignement de l'anglais, on va revenir en arrière aussi pour parler de toi élève...Euh...Je pense que l'entretien va durer en gros une heure...J'enregistre l'entretien comme tu peux le voir pour des raisons pratiques pour transcrire après mais j'effacerai tout après puisque c'est un entretien anonyme.
2. M : D'accord !
3. Moi: Commençons. Depuis quand enseignes-tu ?
4. M : 17ans.
5. Moi : Depuis combien de temps enseignes-tu l'anglais ?
6. M : Alors depuis....le début de l'année...et encore avec l'assistance...d'un assistant !
7. Moi: D'accord donc tu as un intervenant dans ta classe ?
8. M : Oui c'est ça.
9. Moi : D'accord, et quelle formation as-tu en langues ?
10. M : Aucune puisque ce n'était pas ma première langue et que je ne suis pas habilitée. C'est pour ça que j'ai demandé à suivre cette formation cette année puisqu'on m'a obligé à enseigner l'anglais.
11. Moi : D'accord. Concernant ton niveau en anglais, que peux-tu dire ? Maîtrises-tu cette langue ou ressens-tu des gênes ?
12. M : Alors niveau...euh...comment je pourrais dire...alors on va dire...voilà...seconde langue lycée...sans pratique régulière
13. Moi : D'accord...euh...alors oui on parlait tout à l'heure des séances d'anglais : as-tu déjà mené une séance d'anglais ?
14. M : Non finalement j'en ai jamais menés avec un objectif précis, ce n'était que de l'imprégnation et du rebrassage de ce qui avait été fait...je n'ai jamais euh avec du nouveau vocabulaire...si tu veux....mais si tu veux il y a les séances de 45 minute de l'assistant et moi je faisais....euh...des petites euh...voilà une autre séance d'une demi-heure rarement davantage où on revoyait ce qui avait été amené au niveau du vocabulaire ou des choses qu'ils avaient vues les années précédentes euh...la date, se présenter, les couleurs, les consignes de classe, c'est tout...avec des petits jeux et puis voilà quoi. Si tu veux c'était plus dans le rituel....
15. Moi : Ces petites séances, comme tu dis, elles se passaient comment ?

16. M : Ah bah ça se passait bien oui mais bon après à côté de ça je ne me sentais vraiment de faire plus si tu veux....euh...je vais avoir des billes si tu veux maintenant qui vont me permettre d'avoir des rituels au quotidien....euh...qui me permettront de diluer sur la semaine plutôt que d'avoir des séances...il y aura peut-être UNE séance et puis le reste sera dilué en rituels pour avoir une pratique quotidienne. Je pense que c'est important effectivement de.....je me sens plus davantage à faire apprendre un chant en anglais effectivement, tenter des choses comme ça. Alors le problème c'est que déjà...alors peut-être que c'est aussi le fait d'avoir un double niveau...il y a tellement de jonglage pour essayer de tout caser qu'effectivement c'est le genre de truc qui peut passer à l'as, c'est pour ça que c'est très bien quand tu fais un échange de service, tu te sens obligé de le faire. Mais bon...déjà je vais faire en sorte...(Rires) de fonctionner du mieux que je peux... ! Il y a des ambitions qu'à l'éducation nationale, mais il n'y a pas forcément de moyens...et puis il y a tellement de choses, c'est tellement énorme le programme, je pense qu'il faudrait des allègements. Ce qui ne veut pas dire que je conçois...pour moi ce n'est pas que c'est inutile d'enseigner une langue vivante en élémentaire, au contraire mais...

17. Moi : Tu as l'impression que vous n'avez pas vraiment le temps ?

18. M : Oui et il n'y a pas que ça, nous ne sommes pas formés....Je veux dire la formation qu'on nous propose...ça va être sur le plan pédagogique oui...je veux dire que là je vais avoir un certain nombre d'outils mais après sur la pratique de la langue...là...

19. Moi : Oui c'est ce que je demandais à ton collègue Laurent : y-a-t-il dans la formation des moments où on vous fait des rappels sur...tel ou tel point linguistique...ou au niveau de la prononciation et il m'a dit 'non non pas du tout c'est de la didactique'...je trouve ça dommage...

20. M : Evidemment ! Ce qui me... Après je veux dire je peux effectivement d'un point de vue didactique je peux avoir les mêmes idées en langues mais ce qui me manque c'est effectivement de...

21. Moi :c'est de pouvoir le faire, le dire ?

22. M : Oui, voilà de pouvoir le faire, le dire, pouvoir dire ça je suis sûre que ça se prononce comme ça...Alors nous on nous dit gentiment vous n'avez qu'à aller sur internet écouter la prononciation...mais bon je veux dire...ce sont des voix synthétiques ! Et tout à l'heure justement on se posait la question des sons qui étaient propres à l'anglais, bah mais là tu prononces comment ? On...on était tous là à essayer de le dire...(Rires) Pour moi il n'y a pas de secret, une langue ça se pratique et même en la pratiquant tu n'es pas à l'abri de faire des erreurs hein...

- 23.** Moi : Oui tout à fait, même moi ayant une licence d'anglais, je ne comprends pas tout et je ne suis pas sûre de la prononciation de certains mots, j'ai besoin de vérifier la phonétique de temps en temps.
- 24.** M : Je me dis que...enfin ce qui est dommage c'est que je me dis qu'effectivement...si ça reste pour le plaquer comme ça et dire effectivement on fait de l'anglais pour faire de l'anglais...je ne vois pas l'utilité ce ne sera pas forcément fait mieux...je veux dire ça demande une certaine maîtrise de...de la langue qu'on veut enseigner...
- 25.** Moi : Avant d'avoir...Avant de pouvoir avoir une formation sur la didactique de la langue, déjà avoir une formation...enfin pas une formation non mais...
- 26.** M : Une remise à niveau au moins en quelque sorte car ne la pratiquant pas....voilà quoi....effectivement tu as quelque chose au fond de ta mémoire auditive...mais ça reste...euh voilà que ce n'est pas quelque chose...
- 27.** Moi : Donc en fait c'est surtout la prononciation qui te dérange, c'est ça ?
- 28.** M : Oui oui, et puis je veux dire que j'ai un manque de vocabulaire aussi et puis en syntaxe je ne suis pas toujours sûre de moi...enfin ce n'est pas...Enfin je sais que ça reste un niveau élémentaire mais bon...je pense que je maîtrise à peu près ce niveau là, oui, mais bon...ce n'est pas une langue à laquelle j'ai recours naturellement...si tu veux...ce qui me semble important ce serait de pouvoir l'utiliser oui au cours de la journée, tu vois je veux dire pour que ça ait un sens...voilà...
- 29.** Moi : Oui tu veux dire mener une séance d'E.P.S tout en anglais ?
- 30.** M : Oui voilà. Euh, oui parce que je ne pense pas...en tout cas en ce qui concerne...et puis même dans les objectifs des programmes nationaux...je veux dire le but ce n'est pas tant d'acquérir du vocabulaire, c'est avoir cette musique de la langue, acquérir une syntaxe...
- 31.** Moi : Oui et être capable de communiquer en anglais...
- 32.** M : Oui exactement de communiquer mais après c'est toujours pareil tu te dis tu peux faire des scénettes, et ceci et cela, et puis c'est aussi super sympa de travailler à partir d'albums effectivement, mais bon c'est ça plus ça plus ça...et puis bon...euh...il y a toujours quelque chose qui passe à l'as...il faut faire des choix. Par exemple cette année, tu vois ce qui passe souvent à l'as ce sont les arts plastiques et ça m'agace...tu as à côté un programme en histoire super chargé et il faut le finir, et puis quand tu as un double niveau...c'est deux choses différentes les programmes d'histoire...alors effectivement ce n'est pas impossible mais c'est tout le temps une gymnastique infernale, enfin je veux dire...c'est évident que si dans ta pratique quotidienne tu ne l'inclus pas davantage...je suis, si tu veux, très intéressée par l'idée des rituels parce que si tu veux je vois par rapport à l'orthographe ou des choses comme ça que les activités ritualisées sont vraiment hyper importantes, j'en suis convaincue mais

après...euh...mettre en pratique c'est...peut-être que moi je ne me sens pas assez à l'aise pour le faire, après euh...ça se travaille effectivement. Je pense que ce serait intéressant d'avoir une personne dans la classe qui enseigne l'anglais et que ce soit son métier tu vois, après à côté je peux faire des petits rituels tous les jours tu vois.

33. Moi : Tu veux parler des professeurs du secondaire ?

34. M : Voilà, oui oui. A une époque cela avait été évoqué mais je ne l'ai jamais vu mettre en pratique après je ne sais pas si...mais bon, mais je reste convaincue que pour qu'il y ait un véritable apprentissage de la langue dès le plus jeune âge, c'est au quotidien qu'il faut travailler. Avec l'apport d'album mais c'est pareil...je veux dire il paraît qu'on peut télécharger plein d'albums sur internet, des albums qui sont mis en voix, donc tu fais ton truc, ton petit powerpoint avec tes petites images de l'album et tu peux...euh...oui effectivement peut-être que tu peux trouver des enregistrements de l'album...on va peut-être voir tout ça en stage...pour avoir quelque chose qui ne soit pas de « l'à peu près », il faut un natif je veux dire quelqu'un qui maîtrise la langue...tu me diras je ne maîtrise pas tout ce que j'enseigne loin de là mais bon quand même...

35. Moi : là en fait tu traites d'un sujet lié qui est la polyvalence des professeurs des écoles ? Est-ce que les professeurs des écoles...est-ce qu'on est polyvalent ?

36. M : Oui...euh et bien il faut tendre à l'être mais tu as toujours des domaines de prédilections évidemment donc euh...après euh...c'est aussi ce qui fait la richesse de ce métier c'est intéressant de suivre les élèves dans tous les domaines, même si toi tu as des affinités avec telle ou telle matière, finalement tu connais bien tes élèves aussi parce que tu les suis sur toute la journée, et sur toute l'année, c'est vrai qu'il ne faudrait pas...c'est vrai que je disais qu'il serait bien d'avoir des intervenants extérieurs en anglais mais il ne faudrait pas perdre de vue...je veux dire c'est important d'avoir de temps en temps des spécialistes mais la polyvalence elle a aussi son importance...tu ne peux pas...je veux dire avec des élèves de cet âge là...saucissonner comme ça et avoir 50 000 personnes, c'est important qu'ils aient un référent. Après on a tous un profil particulier c'est ce qui fait l'intérêt...ils vont voir des gens différents tout au long de leur scolarité, certains feront plus de ça, d'autres moins de ça voilà...

37. Moi : Oui finalement ça va se compléter.

38. M : Oui voilà, c'est important. Mais voilà aussi on nous demande beaucoup de...il y a une telle amplitude qu'il faut faire des choix...et le problème aussi dans ce boulot c'est que tu culpabilises souvent, tu te dis 'olala, ça je n'ai pas fait, ça je n'ai pas fait...' , après il faut essayer d'être serein, et se dire qu'on a fait des choix. Parce qu'il y a tellement de choses

entre le niveau A1 des langues, le B2i, et puis il y a ceci et cela. Je veux dire que les journées ne sont pas assez longues pour faire tout ça. (Rires)

39. Moi : (Rires)

40. M : Quand tu vois tous les items en anglais...ce n'est pas possible à un moment il faut revenir les pieds sur terre, ce ne sont pas des entonnoirs, ce qui n'empêche pas...le rôle de l'école c'est d'ouvrir les élèves, d'ouvrir aux connaissances, donner la curiosité, avoir un esprit critique, être capable de développer un esprit critique, parce si on en fait seulement des entonnoirs après dans leur vie ils ne prendront pas de recul donc voilà c'est aussi une école de la pensée pour moi, voilà c'est plus ça. Vu tout ce qui a été fait avec les gouvernements récents, enfin...je veux dire qu'on n'allait pas par là.

41. Moi : Alors...d'accord...

42. M : Excuses-moi je m'égare un peu.

43. Moi : Non non, mais si tu le veux bien, je vais revenir sur les supports. Si par exemple demain on t'annonce que tu dois mener ta première séance d'anglais, quel support tu privilégierais ?

44. M : L'album.

45. Moi : L'album ?

46. M : C'est plutôt quelque chose que...enfin je veux dire dans la littérature de jeunesse, il y a un vocabulaire précis je trouve, ou justement des formules syntaxiques répétitives, je pense que...enfin moi c'est quelque chose qu'il me plairait assez d'utiliser.

47. Moi : D'accord.

48. M : Après ça reste...enfin...si on veut travailler euh...la communication...ça reste un support mais qui ne permet pas de travailler tous les objectifs.

49. M : D'accord.

50. M : Mais après euh...tu vois je ne connais pas bien les albums d'anglais...après je pense qu'au stage on va nous donner des billes là-dessus aussi. Je ne connais pas la littérature anglaise sur le bout des doigts, je n'en connais que des traductions. Choisir un album qui a un intérêt...voilà...ce n'est pas facile. Voilà ce serait un support qui me plairait, ou sinon des supports audio-visuels, voilà c'est ça, utiliser des dessins animés en version originale...Enfin je me dis que ce n'est pas l'envie qui manque hein...mais bon c'est un travail que pour l'instant je n'ai pas fait.

51. [Intervention de la femme de ménage) 19'50.

52. Moi : Euh...oui...euh...comment je vais formuler ça...est-ce que tu utiliserais plus des fichiers sons que des albums ?

53. M : Alors euh...non...mais l'un n'empêche pas l'autre de toute façon...il me semble important d'avoir justement d'autres supports, il faut aussi diversifier de toute façon. C'est

vrai qu'a priori je serai attirée par les albums après il faut voir ce qu'on en fait. Tu n'es pas dans une réelle situation de conversation dans la classe et l'album ça peut induire ça, en tout cas ça peut...enfin je pense qu'ils adorent...c'est un déclencheur qui peut être facilement entre guillemet, a priori, être mis en place. Tu peux avoir facilement l'adhésion des élèves. De la même façon qu'avec une vidéo, une chanson...tu peux faire passer des formules syntaxiques qui resteront, le but c'est ça...euh...

54. Moi : D'accord, euh...alors on en a un petit peu parlé tout à l'heure mais je vais te poser la question : quelles sont les langues que tu as apprises/acquises jusqu'ici ?

55. M : (Rires) Acquises non, apprises oui. Alors j'ai fait allemand première langue...je n'en ai fait qu'au lycée car avec le cursus universitaire que j'ai fait...je n'ai pas continué les langues.

56. Moi : Il n'y avait pas un petit peu d'anglais dans ton cursus universitaire ?

57. M : Non, je n'ai pas fait de langues vivantes à l'université...après si tu veux la seule pratique que j'ai eue c'était...du baragouinage (Rires).

58. Moi : D'accord (Rires). Mais après ça aurait pu être un choix d'enseigner l'allemand non ?

59. M : Euh, ce n'est pas une langue avec laquelle je suis forcément plus à l'aise...je n'ai pas une pratique de l'allemand...je veux dire alors que l'anglais ça m'arrive de regarder des films en version originale et puis...

60. Moi : On entend aussi peut-être plus d'anglais à la radio par exemple aussi.

61. M : Oui voilà. Si...euh...si effectivement tu n'es pas dans un bain de langues permanent...si tu n'utilises pas de toute façon ça reste euh...voilà. Après aussi tel que c'était enseigné on a jamais vraiment pratiqué donc ça reste vraiment très frontal, on parlait à peine.

62. Moi : Justement, je voulais y venir à ça. Ca me paraît important d'en parler, c'est...justement de...me raconter une séance de langues alors allemand ou anglais hein...de quand tu étais à l'école.

63. M : Alors euh...répéter les dialogues du livre, mais des communications réelles justement, jamais, c'était on écoutait, et puis bien souvent il faut le dire on nous passait un disque hein...

64. Moi : Donc des supports majoritairement audio ?

65. M : Oui voilà, après c'est peut-être pour ça que moi je me rassurerai en utilisant un album tu vois. Je me souviens avoir étudié des textes en allemand et dont je me souviens encore très précisément parce que je les ai appris...euh...

66. Moi : Par cœur ?

67. M : par cœur oui, mais moi je suis plus à l'aise avec l'écrit parce que justement il n'y avait pas de communication immédiate. Après c'est peut-être à cause de ma timidité, je ne sais pas mais étant donné que je n'ai jamais euh été dans un pays où j'ai été obligé de euh...parler...car finalement je suis plutôt allée dans des pays latins...Moi si tu veux je n'ai

jamais vraiment utilisé la langue dans des situations...euh...courantes...donc voilà c'est quelque chose que je n'ai jamais fait...je suis plus à l'aise pour lire un texte...voilà...d'en parler et de le restituer...non...ce n'est pas du tout des exercices que j'ai fait effectivement, et puis comme après moi dans mes études je n'ai pas utilisé de langues étrangères...je suis restée sur des choses quand même très très basiques.

68. Moi : Est-ce que tu pourrais...est-ce que tu penses que tu reproduiras l'enseignement que tu as eu en anglais ?

69. M : Non, justement je ne voudrais pas.

70. Moi : Alors tu vois plutôt ça comme une mauvaise expérience, et du coup tu te dis qu'il ne faut surtout pas que tu donnes le même enseignement ?

71. M : Voilà, mais bon je n'ai pas non plus souffert hein, mais je me dis que ce n'est pas la bonne façon...je n'ai pas l'impression d'avoir eu suffisamment de billes pour me débrouiller...euh...voilà me faire comprendre, parce qu'effectivement on ne parlait pas, on ne parlait pas, donc c'est quand même la clé : une langue ça se parle. C'était...euh voilà le plus souvent des dialogues qui se voulaient de la vie courante mais la plupart du temps c'était assez ridicule. Alors moi je me souviens de trucs, j'ai des souvenirs mais fabuleux en allemand, je me rappelle d'expressions, que même les allemands, je suis sûre, ne connaissent pas, comment on dit haut comme trois pommes en allemand, je sais dire valise à double fond, je m'en souviens...

72. Moi : Valise a double fond !!?

73. M : Oui c'était *doppelten boden* ! J'ai des trucs euh...Après l'allemand...je sais encore moins le parler...pourtant j'étais très bonne...enfin j'étais très bonne...j'avais de très bonnes notes ! Mais je suis incapable de tenir...enfin d'aligner trois mots à la suite ! C'est très ancien...parce que j'ai...voilà...mais quand même. Mais sinon voilà je connais un poème de Kurt par cœur...il y a des choses qui sont restées mais bon...je me débrouillais mieux à l'écrit aussi parce qu'effectivement...c'était sans doute ce qu'on nous demandait aussi...Je me dis que l'enseignement des langues en France, c'est une catastrophe, après je n'ai pas non plus de points de comparaison avec les autres pays, mais bon c'est ce qu'on dit souvent, enfin c'est le cas, évidemment que c'est le cas parce qu'il y a cette absence de langue orale finalement, donc...

74. Moi : Ce que je peux te dire c'est que l'enseignement que tu as reçu n'est pas tellement différent de celui que j'ai reçu moi.

75. M : Oui et pourtant c'était beaucoup plus tard ! Oui donc il faut pouvoir mettre les élèves en situation de communication, c'est évident, après c'est euh...je ne sais pas si je suis capable de le faire oui, je vois bien ce qu'il ne faut pas faire tu vois, mais je ne suis pas certaine d'être

moi suffisamment à l'aise avec la langue pour le faire, c'est ça qui est dommage, donc je me dis qu'il faut quand même avoir une certaine maîtrise. En même temps, il ne faut pas avoir des ambitions démesurées...

76. Moi : Qu'est-ce que tu penses de l'affirmation suivante : « On n'a pas besoin de maîtriser une langue vivante comme l'anglais par exemple, pour l'enseigner. »

77. M : Moi je trouve que c'est une aberration, je ne comprends pas...je trouve que c'est une aberration et je n'ai pas envie d'être complice de ça justement, ça m'agace un petit peu...car j'ai entendu des choses concernant l'enseignement des langues...si tu savais...c'est voilà on nous a dit de le faire alors il faut le faire, moi je ne suis pas d'accord, s'il faut le faire alors donnez-moi les moyens, donnez-moi une formation, c'est pas normal, c'est vraiment prendre les gens pour....euh voilà quoi, on ne peut pas dire 'pas de problème'...euh non ce n'est pas possible. Je ne peux pas dire que ceux qui le font...euh...je ne sais pas si c'est contre-productif de le faire comme ça...mais en tout cas, ça n'apporte pas grand-chose, autant attendre le collège, je ne sais pas, je ne vois pas l'intérêt. Quand je vois les énormités que j'ai entendues...on nous a dit 'oui vous faites l'appel de la cantine avec l'accent anglais', c'est même pas que tu fais de l'anglais, c'est que tu essaies de reproduire une sonorité. N'importe quoi, tu prends l'accent de Jane Birkin et puis tu fais cours comme ça. (Rires).

78. Moi : (Rires)

79. M : Mais en tout cas de la part de la hiérarchie c'est 'vous devez faire, donc vous faites', 'vous vous débrouillez comme vous voulez mais vous faites, vous faites'. Il y a plein d'instit' qui font alors que...voilà. C'est une totale improvisation, ça ne veut pas dire que c'est forcément mauvais parce qu'on improvise pour un tas de choses, il ne faut pas non plus se leurrer mais bon, je veux dire là, ça me semble quand même une certaine aberration. Je pense qu'au niveau d'une école, il est important, malgré la polyvalence, d'utiliser les richesses de chacun après voilà il y en a qui sont plus à l'aise avec l'anglais alors hop on fait un échange de service, bon après c'est vrai que tu ne vas pas sortir de ta classe tout le temps mais bon, voilà, moi je sais que dans l'école où j'étais avant en dehors de l'anglais qui était pris en charge par un intervenant extérieur qui était quelqu'un de qualité, donc c'était vraiment génial, on avait des enseignants eux qui étaient germanistes et qui prenaient mes élèves, donc on proposait les deux langues, et par ailleurs, j'adore l'histoire donc je faisais l'histoire, voilà, un autre faisait sciences, les échanges de service qui permettent d'utiliser euh...

80. Moi : Les compétences...

81. M : Oui voilà, les compétences de chacun tout en gardant bien évidemment la polyvalence. Et pour toutes ces matières là : histoire-géo, sciences et les arts plastiques, je décroisonnais, enfin quand je dis décroisonner en fait c'était un échange de service plutôt. En plus, pour toutes ces

matières souvent qui passent à l'as comme je te disais tout à l'heure, enfin pas forcément les sciences et l'histoire-géo non, enfin bon souvent tu passes plus de temps sur le français et les maths quoi, même si ce n'est pas bien, et du coup dès l'instant où tu fais un échange de service, tu es obligé tu ne peux pas annuler, aller hop c'est l'heure, tu dois aller dans la classe de ton collègue. Je pense que c'est important de mettre cela en place dans les écoles, après je sais que ce n'est pas toujours possible effectivement. Mais, c'est vrai que, il faut...vraiment être un génie pour bien faire son boulot hein. (Rires.)

82. Moi : (Rires), oui cela fait partie des dix compétences de l'enseignant, connaître toutes les disciplines, mais finalement est-ce qu'on ne peut pas dire que finalement avec nos parcours on a tendance à être plus scientifique...littéraire.

83. M : Oui voilà mais on est tous plus ou moins performant, et toi aussi finalement tu apprends des choses hein. La tâche est finalement ambitieuse hein, parfois tu te sens effectivement un peu écrasé par tout ce qu'il y a à faire 'ça j'ai pas bien fait ', ou 'ça je n'ai pas fini ', donc c'est aussi le problème euh...enfin ça dépend des écoles mais c'est bien aussi de travailler en équipe, parce que... il y a eu une époque où chacun était dans sa classe quoi, et puis il n'y avait pas forcément d'échanges. Et puis quand tu es en difficulté, c'est dur de dire 'ah bah moi je n'y arrive pas', ce n'est pas facile d'aller euh...même si tout le monde à un moment a ressenti ça, on est quand même souvent confronté à ça, tu es tout seul dans ta classe hein, et tu fais comme tu peux tu vois, avec un élève comme M. par exemple, il faudrait que l'institution ait une réponse, et puis comme toi tu n'en as pas...ce n'est pas gratifiant, je veux dire tu te dis 'qu'est-ce que j'aurais fait pour ce gamin là moi ?', tu ne peux pas...je veux dire tu fais ce que tu peux...Et malgré toute l'expérience que tu peux avoir des fois tu te dis 'je n'y arrive pas'. Il faut aussi relativiser hein mais ce n'est pas toujours facile surtout entre ce qu'on te demande et la réalité du terrain...il y a un...fossé, et les moyens qui sont mis à ta disposition, évidemment, ce n'est pas la même chose suivant le quartier où tu es, la commune où tu es, tu n'as pas les mêmes budgets, les mêmes moyens...mais tu fais avec ce que tu as. (Rires).

84. Moi : (Rires)

85. M : bon voilà, ce n'est pas facile !

86. Moi : Euh...

87. M : Je dévie un peu de ton sujet là (Rires)

88. Moi : Non non, finalement tu as répondu à plusieurs des questions que j'avais notées. Alors, euh...quelles sont les événements et les rencontres que tu as jugé formateur et qui font la manière dont tu envisages l'enseignement des langues à l'école ?

- 89. M :** Tu vois ce matin j'ai vu une séance à l'école X avec une enseignante qui maîtrise bien et c'est assez fabuleux, elle a des CP et voilà tu sens qu'il y a vraiment une pratique régulière et euh...les gamins sont vraiment actifs, ils sont à l'aise, et ça vient je pense du talent de l'enseignante et de la façon dont elle le fait, ils seront certainement capables de se débrouiller et de se faire comprendre des anglophones, bon ce sera de la communication d'urgence peut-être mais...même un peu plus que ça quand même, étant donné le bagage qu'ils ont eu en élémentaire, après au collège...enfin il y a toujours ce souci de savoir ce qui va être fait au collège étant donné qu'il n'y a pas d'échanges, et
- 90. Moi :** Oui souvent on dit qu'il n'y a pas de continuité, de lien entre le CM2 et le collège, les professeurs ne communiquent pas entre eux.
- 91. M :** Oui voilà c'est ça, et moi par exemple je vois mon fils aîné c'est une catastrophe en anglais, il y a un tas de choses qu'il devrait savoir parce qu'il le voit depuis l'école élémentaire mais ce n'est toujours pas naturelle pour lui hein.
- 92. Moi :** Et est-ce que tu penses que les enseignants qu'il a eu en langues y sont pour quelque chose ?
- 93. M :** Oh oui malheureusement, il faut, je pense, un enseignement qui te donne envie, c'est important, c'est évident, si c'est vraiment rébarbatif, c'est normal que ça ne passe pas. Pour mon fils l'anglais ça a été une torture (Rires), c'est dommage car tout le côté vivant de la langue, tu ne l'as pas, c'est...alors pour certains élèves ça passe, parce que tu pourrais leur présenter n'importe quoi, ils adhèrent, donc il n'y a pas de souci, mais il y a certains élèves, il faut...leur donner envie quoi. Pour moi, l'école c'est ça, c'est donner envie, rendre curieux, les ouvrir...enfin c'est...voilà quoi. Et des fois la façon dont c'est fait, ça ferme plus de portes que ça n'en ouvre. Après des fois malgré toute la bonne volonté du monde, tu n'y arrives pas hein. Ce n'est pas forcément une question de qualité, même si ça me paraît important de maîtriser une langue pour l'enseigner, mais euh...c'est aussi dans l'approche et la relation, il y a quand même le facteur humain qui rentre en compte, enfin ce n'est pas anodin, on a en face de nous des enfants, il faut qu'il y ait un échange, sinon ça ne passe pas, ça ne passe pas toujours d'ailleurs, mais il faut qu'il y ait des moments où il y ait....Enfin c'est hyper important ce lien, tu ne peux pas mettre une machine à la place quoi donc juste un magnéto qui passe, ça ne sert à rien. Ça peut être un support mais ça ne peut pas être que ça.
- 94. Moi :** D'accord. Euh...dernière question : comment qualifierais-tu l'attitude des professeurs de langues quand tu étais élève ?
- 95. M :** C'était une attitude frontale, voilà...euh...
- 96. Moi :** Oui, on en a déjà parlé de ça.

97. M : Oui et d'ailleurs j'ai eu une prof d'allemand au collège que j'ai adorée, et d'ailleurs elle était allemande tu vois...tu pioches chez eux de nombreuses choses, on a été sensibilisé à la littérature allemande, alors on lisait surtout des textes hein, alors oui c'était intéressant mais ça ne veut pas dire que je suis capable d'avoir une conversation en allemand...
98. Moi : Alors tu viens de dire que tu avais eu une prof géniale en allemand, est-ce que c'est ça qui a fait que tu t'es spécialisée en allemand... ?
99. M : Je ne me suis pas vraiment spécialisée en allemand...
100. Moi : Non mais je veux dire est-ce que c'est pour ça que tu as choisi l'allemand en première langue ?
101. M : C'est vrai que...je la connaissais, mon frère avait fait allemand, je savais que... elle était super cette prof, j'exagère, parce que même si on était dans une pratique de la langue, c'était beaucoup à l'écrit...je pense qu'elle m'a plu parce qu'elle était allemande, je pense que ça joue beaucoup.
102. Moi : Mince...j'ai perdu ma question...Euh...
103. M : (Rires) Euh...c'est vrai que j'ai eu plein de profs d'anglais, c'était une catastrophe.
104. Moi : Tu penses que ça y joue ça ou pas ?
105. M : Non, je n'en ai pas nourri de dégoût pour la langue parce que j'avais eu de mauvais profs. Enfin, non, ça ne m'a pas dégoutée pour autant.
106. Moi : J'ai retrouvé ma question !
107. M : Après je pense que pour certains ça y joue.
108. Moi : Tu m'as d'abord dit que ton enseignante d'allemand était géniale et puis après j'ai eu l'impression que... il y a eu une confrontation entre l'image que tu te faisais d'elle en tant qu'élève et l'image que tu as d'elle aujourd'hui en tant qu'enseignante, puisqu'aujourd'hui tu peux plus avoir de recul...tu m'as dit en premier qu'elle était géniale, et c'était le souvenir que tu avais en tant qu'élève, et puis après tu m'as dit qu'en fait vous ne travailliez pas tellement l'oral et là c'était l'enseignante qui parlait, non ?
109. M : Est-ce que c'était juste un capital sympathie...euh...mais bon j'avoue...finalement le collège c'est assez loin, j'ai l'impression que c'est à la fois un souvenir assez flou...mais...
110. Moi : Agréable ?
111. M : Oui, voilà, mais j'étais assez scolaire quand j'étais au collège. Voilà, ça ne me semblait pas non plus...c'était la norme. Je me dis que...devait y avoir tellement...euh des pratiques ancrées que... on restait toujours avec ce support livre, ces dialogues...c'était...on était...tout ce qu'on apprenait...puisque c'était jamais...euh...

112. Moi : Tu veux dire puisqu'on ne pratiquait pas à l'oral, puisqu'on n'utilisait pas ce qu'on apprenait...on ne s'en rendait pas compte.
113. M : Oui voilà, on devait apprendre le dialogue, donc on le faisait. On voulait avoir des bonnes notes. Mais à côté de ça on était jamais dans une communication réelle voire même jamais, donc c'est un petit peu dommage.
114. Moi : Je vais revenir sur la question que je t'ai posée tout à l'heure sur est-ce que tu reproduiras l'enseignement que tu as reçu en tant qu'élève. Est-ce que tu penses que certains enseignants peuvent le faire ça ?
115. M : Ba oui, ça nous arrive tous à un moment, de reproduire des choses...et puis bon avec le recul tu te dis non...mais bon c'est terrible parce que des fois tu te dis il faut que je fasse passer ça et du coup ça passe n'importe comment donc le problème c'est comme on a nos élèves tout le temps toute la journée, on n'a pas le recul suffisant des fois tu vois, c'est un peu dommage. L'idéal pour moi, ce serait qu'on soit deux dans une classe.
116. Moi : Ah oui ? Deux enseignants ?
117. M : Oui, c'est-à-dire qu'il faudrait pouvoir de temps en temps...
118. Moi : Observer sa classe ?
119. M : Oui c'est ça, ne pas forcément toujours avoir la tête dans le guidon, mais prendre un peu de recul et parfois observer sa classe, mais...ou aussi se dégager du temps pour bien préparer ta classe, après ça reste utopique. (Rires).
120. Moi : (Rires). Quel regard avais-tu sur les évaluations quand tu étais plus jeune...
121. M : Ecoute...euh...à l'école élémentaire ? En général ?
122. Moi : Alors oui à l'école élémentaire mais en langues.
123. M : Ah oui, en langues, alors euh...
124. Moi : Tu ne te rappelles peut-être pas...alors quel regard as-tu sur les évaluations en langues en tant qu'enseignante aujourd'hui ?
125. M : Ca me semble évident que ça ne doit pas être une évaluation écrite déjà, ça n'a pas lieu d'être. Tu dois pouvoir mettre en place des situations qui te permettent de les observer, et il faut être très clair sur les compétences que tu vas évaluer. Toute façon ce n'est pas facile les évaluations dans n'importe quelle discipline, ça doit toujours être modulé par ce que tu observes aussi. Un élève peut avoir raté son évaluation alors qu'en général...euh...
126. Moi : Oui il n'y pas de difficulté particulière...
127. M : Oui, mais pour les langues...je ne vois pas l'intérêt d'évaluer en tout cas de façon classique, ce qui me paraît important c'est de faire en sorte de valider...alors oui du coup c'est une sorte d'évaluation...mais de valider qu'un certain nombre de formules sont acquises,

qu'elles ont été réutilisées, un peu de vocabulaire...je ne sais pas je n'ai pas de recette, mais il faudrait pouvoir vérifier ça dans des situations de communication.

128. Moi : D'accord, bon je pense que l'on va s'arrêter là, en tout cas je te remercie.

Une fois le dictaphone coupé, la discussion s'est poursuivie sur l'intérêt que l'on porte à une discipline et le niveau que l'on a dans cette discipline. Pour l'enseignante c'est très lié. Néanmoins, elle pense que l'on peut développer un intérêt pour une discipline en l'enseignant. En effet, elle affirme que les enseignants évoluent sans cesse et que même si à l'origine le parcours que nous avons suivi fait de nous un enseignant plus littéraire ou scientifique, après plusieurs années d'enseignement, on peut évoluer et développer un intérêt pour une discipline parce qu'on l'aura enseignée et on se sera éloigné petit à petit de la vision que l'on avait en tant qu'élève.

RESUMES :

Résumé :

Ce mémoire est une réflexion sur les représentations des professeurs des écoles sans formation en anglais. Il soulève les questions suivantes : comment les professeurs considèrent l'enseignement de cette langue à l'école élémentaire ? D'où viennent leurs représentations ? Quel est leur ressenti face à leur manque de formation ?

Après une partie théorique sur les représentations d'une part, et sur l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire d'autre part, ce travail tente d'apporter des réponses à travers deux types de recherche : quantitative et qualitative.

Mots clés : Polyvalence, représentations, enseignement de l'anglais, formations en langues.

Abstract:

This memoir is a reflection on teachers without any training in English in primary school. This work aims at underlining their representations and raises the following questions: How primary school teachers consider the teaching of English? Where do their representations come from? What do these teachers feel about their lack of training?

The first part is a theoretical part about the representations and the teaching of English in primary school. The second and third parts try to give some answers based on teacher surveys.

Key words: Flexibility, representations, teaching of English, training in foreign languages.